

MARIA INÊS FIGUEIREDO GOMES

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Do sentido e da utilidade do saber:

O ensino de filosofia por competências

2013

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Paula Cristina Moreira Silva Pereira

COORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos

Nome
MARIA INÊS FIGUEIREDO GOMES

2º Ciclo de Estudos em
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Título da Dissertação
Do sentido e da utilidade do saber:
O ensino de filosofia por competências

Ano
2013

Orientadora: Prof^a. Dra. Paula Cristina Moreira Silva Pereira
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

*Aos avós António e Ivone,
pela humanidade, justiça e amor.
À minha Mãe, por tudo.*

Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio, enquanto produto de uma investigação levada a cabo no contexto da realização do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, não podia ter deixado de contar com os enormes contributos dos Professores Doutores Paula Cristina Pereira e Paulo Santos, nas qualidades de Orientadora e Coorientador, respetivamente. À Professora Doutora Paula Cristina Pereira expressamos a nossa gratidão pelo testemunho enquanto professora e investigadora e por toda a inspiração no rigor e excelência da investigação filosófica e do exercício docente, bem como pelos atos e palavras de esperança em renovar a nossa motivação neste desafio do ensino de filosofia. Ao Professor Doutor Paulo Santos somos gratas pela novidade de um olhar *estranho* à filosofia, mas nem por isso menos filosófico por todos os momentos de abertura à reflexão, bem como pelo rigor e excelência de investigação no âmbito da Psicologia da Educação, a par dos estimulantes gestos no combate à experiência humana do *stress*.

Agradecemos igualmente ao Professor Doutor Joaquim Escola pelo contributo de docência na área da Didática de Filosofia no âmbito do referido Mestrado, contributo sem o qual o sucesso da nossa prática profissional não teria acontecido nem seria possibilidade futura, mas também pela humanidade com que nos acolheu, por todas as sugestões críticas, e acima de tudo, pela esperança e sensatez que nos devolveu e nos fez acreditar em ser melhor ou como escreve Torga “De nenhum fruto queiras só metade, E, nunca saciado, Vai colhendo, Ilusões sucessivas no pomar” (Diário XIII).

Do sucesso da iniciação à prática profissional também fizeram parte as Professoras Supervisoras Lídia Pires e Maria João Couto, às quais agradecemos as inúmeras críticas e observações construtivas, que muito contribuíram para a construção da nossa identidade profissional e para a fundamentação da nossa ação docente, processos amparados e fortemente enriquecidos pelas suas orientações e *super-visões*.

Acreditamos que toda esta evolução positiva não podia ter acontecido sem o contexto de cordialidade, de promoção da excelência, de seriedade e de rigor, que sempre caracterizou o nosso núcleo de estágio.

Assim, à Mestre Blandina Lopes, na qualidade de Orientadora Cooperante, estamos especialmente gratas pelo testemunho do incansável exercício docente e trabalho de orientação e cooperação, no sentido da promoção da honestidade intelectual

e do rigor científico e pedagógico. Enquanto professora dedicada, encarregou-se de nos permitir testemunhar as vivências da experiência profissional docente pelos olhos da esperança, da perseverança, da justiça e da dignidade para com todos os elementos da comunidade escolar, numa longa jornada em prol de uma escola melhor para a comunidade e para a sociedade.

Para agradecermos ao professor Jaime Soares, na qualidade de colega de mestrado e de estágio, as palavras não parecem ser suficientes para expressar o sentido da lealdade com que cooperamos, a problematização verdadeiramente filosófica a que nos incentivou, o rigor e a humildade intelectuais que sempre manteve, e acima de tudo, o testemunho de uma vida levada a cabo a filosofar com que nos inspira. Por tudo isto, e pela humanidade em todos os seus atos, somos-lhe também gratas por nos privilegiar com a sua amizade.

Não esquecemos ainda os nossos colegas de mestrado, e a este propósito destacamos as colegas e amigas Isabel Costa e Sandra Martins, com quem sempre desenvolvemos a nossa investigação, a par das amizades genuínas que fomos e sempre iremos construir. A elas o meu sincero bem-haja.

Agradecemos também à amiga Professora Isabel Loureiro pela total e sincera disponibilidade, pela sabedoria, pelo apoio incondicional, e pela amizade querida. Obrigada pelo seu testemunho de competência.

A nível pessoal, o nosso sincero e carinhoso bem-haja vai também para o irmão Pedro e o pai José Miguel.

Resumo

A presente investigação desenvolve-se no âmbito da iniciação à prática profissional docente, decorrente da formação de 2ºciclo do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tal formação superior possibilitou-nos uma análise crítica e profunda de um dos principais documentos orientadores da prática docente, a saber, o programa de filosofia para o ensino secundário, e, mais especificamente, da alteração curricular que originou a aposta numa nova abordagem de ensino, isto é, o ensino por competências. Assim, a nossa problemática constituiu-se em torno de questionar o lugar do desenvolvimento de competências específicas no ensino de filosofia no ensino secundário, bem como, compreender a sua relação com as finalidades e objetivos da disciplina. O mesmo é procurar compreender qual a especificidade do exercício filosófico que permita a constituição de competências filosóficas distintas de competências não-filosóficas. Tal questionamento levou-nos, necessariamente, à clarificação conceptual do conceito de competência, e, em contexto de escola, ao esclarecimento didático e pedagógico sobre a relação que se pode estabelecer entre competências e objetivos, entre competências e desempenho, e entre competências e saberes, bem como o que mudar nas práticas pedagógico-didáticas e na formação de professores, e por fim, na organização Escola. Procuramos, ao longo do processo de estágio em ensino de filosofia na Escola Secundário/3 Aurélia de Sousa, implementar uma proposta de prática docente com o propósito de, a partir da aplicação de determinadas metodologias pedagógico-didáticas, potencializar o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas. Optamos, neste contexto, pela aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e alunas, de modo a recolher a opinião acerca das metodologias aplicadas.

Palavras-chave: competência, competências específicas, ensino, ensino de filosofia, programa de filosofia do ensino secundário, educação.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Índice	1
Índice de de figuras.....	3
Introdução	4
Capítulo I – Enquadramento teórico	6
1.Competências: um <i>conceito-camaleão</i>	6
2.Competências em contexto de escola	19
2.1 Breve abordagem: <i>agir na urgência, decidir na incerteza</i>	19
2.2 Algumas problemáticas: <i>as pistas falsas</i>	25
3.Competências no Ensino Secundário de Filosofia	47
3.1 Competências prescritas no currículo do Ensino Secundário.....	47
3.2 Competências na disciplina do Ensino Secundário de Filosofia: uma leitura do atual Programa.....	51
Capítulo II – Proposta de uma prática docente	75
1.Enquadramento da proposta de prática docente	75
1.1 Enquadramento curricular.....	75
1.2 Enquadramento organizacional.	76
2. Descrição da prática docente.	77
2.1 Objetivos da ação.....	77
2.2 Metodologia da ação.....	78
3. Resultados alcançados.	79

3.1 Aplicação do inquérito por questionário.	79
3.2 Breve reflexão sobre a ação.....	90
Conclusão	93
Bibliografia.....	96
Anexos.....	VI
Índice de Anexos	VII
Anexo I - Inquérito por Questionário	VIII
Anexo II - Gráficos de Análise de Dados.....	XI
Anexo III - Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente.....	XXII
Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente	XXXIX

Índice de figuras

Figura 1. Iniciativas governamentais no Reino Unido para o desenvolvimento de competências (FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira e SHIMIZU, Helena Eri, 2012, pp. 667-674)	11
Figura 2. Quadro-síntese das principais abordagens à noção de competência (adaptado) (FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira e SHIMIZU, Helena Eri, 2012, pp. 667-674)	12
Figura 3. Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização (adaptado) (FLEURY, Maria Teresa Leme e FLEURY, Afonso, 2001, pp.188)	16
Figura 4. O “Quadrado das Competências” (ALMEIDA, Aires e COSTA, António Paulo, 2004, pp.20)	63
Figura 5. As competências menos centrais na disciplina de filosofia (COSTA, António Paulo, 2004, pp.8)	67

Introdução

Uma pessoa sábia não é necessariamente competente.

A formação superior de 2º ciclo foi-nos, progressivamente, confrontando com algumas situações problemáticas relacionadas com o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino secundário, primeiramente, a nível teórico, sobre os quais tivemos oportunidade de refletir e escrever em tempo útil (veja-se o portefólio docente). De entre eles, destacamos desde cedo o lugar da abordagem por competências nesse ensino e nessa aprendizagem, pelo contributo ao sentido e à mobilização do saber filosófico.

Porquê, então, esta vontade de construir conhecimento sobre um conceito recorrente nos programas do ensino secundário, e, concretamente, no programa de filosofia? Porquê persistir, quando, já no âmbito do processo de investigação, nos confrontamos com a complexidade em definir tal conceito? Encontramos justamente nesse facto o desafio para continuar, nos limites superiormente definidos, a nossa investigação.

Estruturamos, então, o relatório em duas partes: na primeira, apresentamos o enquadramento teórico que parte de uma clarificação conceptual em torno da noção de competência para uma abordagem da noção em contexto escolar que tem em conta algumas das principais problemáticas, bem como a crítica ao lugar das competências especificamente filosóficas. Na segunda parte, apresentamos a nossa proposta de prática docente, realizada em contexto de iniciação à prática profissional.

No âmbito do enquadramento teórico tivemos como preocupação central construir conhecimento que pudesse iluminar um conceito complexo e plural – *competência* – para posteriormente procurar compreender como é que a educação, particularmente a escola, o integraram no ensino e na aprendizagem. Primeiramente abordamos, então, as diversas tradições (americana, britânica e francesa) que espelharam a revolução política e económica do modelo taylorista, para um novo capitalismo que aspire a indivíduos competentes. Em segundo lugar, consideramos, na adoção desta nova abordagem em contexto educativo, algumas dimensões, sob a forma de problemáticas, inerentes ao ensino e à aprendizagem por competências. Essas problemáticas passam por refletir acerca da relação que se pode estabelecer entre competências e objetivos, entre competências e desempenho, e entre competências e saberes, bem como o que mudar nas práticas pedagógico-didáticas e na formação de professores à luz desta nova abordagem, e por fim, na organização Escola. É esta

tentativa de clarificação conceptual sob um olhar problematizador que nos possibilita a análise crítica do lugar das competências no ensino secundário português. A este propósito analisamos criticamente o modo como as competências são consagradas no programa de filosofia para o ensino secundário, nomeadamente quanto às correlações estabelecidas entre as finalidades e os objetivos gerais do mesmo, no estabelecimento do que é específico e do que é transversal à atividade e exercício filosóficos.

É então no segundo capítulo que apresentamos a nossa proposta de prática docente, exigida pela metodologia de investigação-ação, que consistiu no planeamento e execução de uma aula inserida no plano de regências da iniciação à prática profissional com o propósito de, a partir da aplicação de determinadas metodologias pedagógico-didáticas, potencializar o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas. Para tal, apresentamos o enquadramento curricular e organizacional que fundamenta a escolha das nossas metodologias, a saber, a proposta de realização de um trabalho de investigação acerca do tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica “A Ciência, o Poder e os Riscos”. Conscientes das dificuldades e obstáculos inerentes a esta execução, optamos pela aplicação de um inquérito por questionário, por forma a obter um *feedback* por parte dos estudantes que participaram nesta atividade.

Esta investigação fundou-se na crença de que adotar e concretizar uma abordagem por competências não se confina apenas ao cumprimento de mudanças programáticas disciplinares e/ou orientações metodológicas emanadas da tutela, mas demanda reflexão e ação de todos os envolvidos, quer se trate de questionar as dimensões política e económica do conceito, quer se trate de repensar a dimensão de ensino e aprendizagem ou ainda de organizar a escola com vista ao êxito dessa decisão.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Competências: um *conceito-camaleão*

A própria definição de competência traz consigo um problema conceptual. É recorrente a constatação de uma conceptualização confusa em torno desta noção, motivo pelo qual consideramos importante haver algum esclarecimento, por forma a compreendermos melhor, posteriormente, o lugar das competências no ensino.

Apesar de a noção de competência ganhar força a partir da década de setenta pelo carácter funcional, racional e instrumental que adquire, essencialmente, nas áreas da gestão, da formação e da política, já antes se adotara o termo com uma dimensão mais “naturalista”, ou seja, como constituinte da natureza humana, embora por vezes se fizesse equivaler à ideia de qualificação.

Contemporaneamente, podemos admitir a complexidade do conceito, a par da sua *fama*, isto é, a poderosa introdução do termo em diversos e importantes documentos orientadores da organização do trabalho e da aprendizagem de currículos. Como refere o consultor Guy Le Boterf (1994), parece um “atractor estranho” cujas condições de surgimento e de reprodução precisamos de aprofundar, por forma a tentar entender a sua força e o seu encanto.

O conceito competência surge-nos como um “*camaleão*” (BOLTANSKI e CHIAPELLO: 1999), que conjuga a sua duradoura existência através das grandes tonalidades e camadas de que se reveste, consoante a área e o contexto em que adotamos a noção, revelando as grandes transformações do novo espírito do atual capitalismo. De facto, o desenvolvimento de competências está ligado à crise do modelo taylorista-fordista e à consequente emergência de novas normas de ação no plano técnico-económico. A anterior forma de racionalização da produção de bens e serviços caracterizou-se pela rigidez de um modelo de gestão industrial baseado em inovações técnicas e organizacionais que permitiram tanto a produção, como o consumo em massa. Mas essa rigidez foi também o motivo do seu declínio no período do pós-guerra. O processo de evolução das formas de racionalização do trabalho, a par do défice de legitimidade dos modos de organização e de gestão em vigor reclamaram um “novo espírito” do capitalismo que exigiu que as organizações fossem mais competentes. O mesmo quer dizer que elas fossem mais ágeis, horizontalizadas, simplificadas para fazer face a um contexto complexo, e que funcionassem em rede. As organizações teriam que

se humanizar, de modo crítico. Os novos modelos de organização deviam permitir, portanto, uma construção de equipas autónomas, por oposição à divisão tradicional do trabalho, margens de autorregulação e atuação através de projetos, por oposição ao cumprimento das regras e tarefas preestabelecidas. Se o novo capitalismo se constituísse como uma “cidade por projetos” (BOLTANSKI e CHIAPELLO:1999), seria num “mundo conexista e em rede” (idem), de modo que para alguém se manter grande, teria que ser integrado e maleável, ao passo que ser pequeno seria ser-se excluído, sedentário e não participar em projetos.

Como tal, competência e inclusão parecem relacionar-se, na medida em que para se estar num estado de inclusão, há que estar permanentemente num estado de competência, isto é, mantendo a carteira de competências atualizada. Esta nova forma de carreira exigiu um colaborador flexível, adaptável, que se recrie e transforme os projetos. A qualificação deu lugar à competência. O universo de qualificação caracteriza-se por convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, originando as condições do exercício do trabalho industrial, taylorizado, do *homo economicus* e do *homo faber* das relações humanas. Estas são as condições de divisão, de estabilidade e de estandardização do trabalho. Deste modo, à qualificação associamos uma ordem de cidadania baseada em diferenças sociais justificadas por um ensino profissional que classifica e organiza os saberes em função dos diplomas.

Diferentemente, a introdução da abordagem por competências veio alterar esta ordem de cidadania que corresponde aos sistemas oficiais de acreditação de competências, e como tal os contextos de trabalho tornam-se também contextos de formação. O lugar do indivíduo é realçado na trajetória profissional que segue, focando a sua capacidade, não na gestão de uma carreira de sentido único, mas em construir um itinerário profissional que já não pode ser previsto, dada a instabilidade da carreira e de emprego. Para Le Boterf, mais do que executar um plano pré-concebido, ser competente é agora saber “navegar na complexidade” em função de referências (2000:36).

Assim, a abordagem genérica do conceito competência constitui-se em várias perspetivas, de modo fundamental, a saber, não só a gestão e a política, mas também a psicologia e a formação-educação. É quando atentamos a necessidade de uma avaliação psicológica, quando consideramos a medida de habilidades, a observação do desempenho e das capacidades, e quando olhamos a noção de motivação (interna ou externa) que podemos reconhecer a competência no âmbito da psicologia.

Diferentemente, no campo da gestão e dos recursos humanos, desde a década de setenta com o artigo do psicólogo David McClelland intitulado “Testing for Competence Rather than Intelligence” (1973), onde se procura revelar a incapacidade da psicometria em medir a inteligência, e a obra “The Competent Manager: A Model for Effective Performance” (1982) do psicólogo Richard Boyatzis, que se dá ênfase a uma análise behaviorista que relaciona e procura definir os objetivos da organização e os da *performance* individual, constituindo competências como ferramentas técnicas. Tal perspectiva iniciou o debate sobre competências entre psicólogos e administradores corporativos, nos Estados Unidos da América.

É pelo facto de a qualificação dar lugar à competência, que a educação e a formação assumem, mais tarde, que ser competente já não se compadece com a gestão de uma carreira, no sentido linear e previsível, mas também com a capacidade do indivíduo de realizar um itinerário profissional que não pode ser planeado e como resultado de um processo de aprendizagem. No campo político e económico, a noção de competência aparecerá associada à evolução do espírito capitalista e da reorganização do trabalho, tendo como finalidade a melhoria da produtividade num contexto globalizado.

Existem, portanto, diferentes respostas à questão “o que faz com que se seja competente?”, e tal diversidade parece ter contribuído para a falta de uma definição comumente aceite nas diversas áreas, ou até mesmo dentro de uma área disciplinar. Note-se, desde já, que assumiremos a discussão acerca da clarificação conceptual de competência ao nível micro, isto é, nas competências dos indivíduos, e não ao nível macro, maioritariamente utilizado ao serviço da gestão estratégica para que a empresa possa desenvolver um conjunto de resultados ou *outputs* competitivamente vantajosos (PRAHALAD, HAMEL: 1990).

Parece difícil negar a relação entre ser competente e ter um desempenho competente, mas consoante a perspectiva que adotamos, a configuração do problema altera-se. Se consideramos a competência enquanto atributo, assumimos a necessidade de identificação de atributos básicos e individuais responsáveis por um desempenho competente, ou seja, de qualidades ou *inputs* do sujeito, como sejam os seus motivos, traços de personalidade, capacidades, corpo de conhecimentos e autoimagem (BOYATZIS: 1982). E neste contexto, o indivíduo é ou não é competente, não se confundindo com o desempenho em si, ou seja, são as características do indivíduo que ajudam à eficiência do desempenho. Como clarifica Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva

(2006), recorrendo ao pensamento de Scott Parry (1998), competência define-se por um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que afetam o desempenho de uma tarefa, sem se confundir com o desempenho desta em si, e que podem, por um lado, ser medidas e comparadas com padrões e *standards*, e podem, por outro lado, ser melhoradas através da formação e do desenvolvimento. É também Parry (1996) quem chama a atenção para as conceções distintas entre assumir competência enquanto *input*, como é característico da tradição norte-americana, e enquanto *output*, como é característico das tradições britânica e francesa.

Na resposta à nossa questão “o que faz com que se seja competente?”, o assumir da noção de competência enquanto atributo privilegia o estudo sobre processos de aquisição, na medida em que considera as competências como resultado de um processo de aprendizagem. Vale a pena recordar a analogia de Christopher Rowe (1995), citada por Cabral-Cardoso et al.:

“Eu tenho ouvido gestores a descreverem as pessoas como ‘parcialmente competentes’, mas isto não é possível. A competência é como a morte: não se pode estar ligeiramente morto, razoavelmente morto ou totalmente morto. Tu ou estás vivo ou morto. Competência é a mesma coisa.” (2006:12)

Portanto, para Rowe faz mais sentido utilizar o termo “*competence*” que designa o “*what*” de se ser competente, ou seja, as habilidades e os níveis de *performance*, diferentemente de “*competency*” que designa o “*how*”, isto é, os comportamentos através dos quais a *performance* foi alcançada. Esta é uma conceção marcadamente norte-americana, na medida em que se privilegiam as características do indivíduo e se valoriza um comportamento competente observável. Para McClelland, a competência distingue-se de aptidão, na medida em que se constitui como uma característica subjacente ao indivíduo relacionada com o seu desempenho ou *performance*, na realização de uma tarefa ou função numa dada situação. Ser competente seria quase como que possuir um talento que pudesse ser aperfeiçoado, e não somente ter aptidão ou habilidade para fazer algo na prática, e nem somente possuir os conhecimentos para saber fazer algo na prática. Esta foi uma resposta à suposta falta de eficácia dos testes de inteligência para a avaliação de recursos humanos, e uma aposta na avaliação por competências que considerasse mais a observação de comportamentos operantes, do que de comportamentos respondentes (ou reflexos). Fleury e Fleury (2004), numa análise

posterior, criticam esta noção de competência enquanto conjunto de recursos necessários para um desempenho superior, uma vez que consideram que não se distancia o suficiente de qualificação, pois pode não saber responder à necessidade de flexibilidade e inovação das empresas, sendo apenas “um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo” (2004:27).

Os trabalhos subsequentes de Boyatzis (1982) e de Spencer e Spencer (1993) dariam força a esta noção de competência como o conjunto de capacidades, habilidades e aptidões que justificam um alto desempenho e se encontram fundadas na inteligência e personalidade do sujeito. A década de oitenta fica marcada pelo estudo das organizações realizado por Boyatzis que origina a segunda geração dos estudos americanos sobre competência. Aqui realça-se a relação causal entre características subjacentes ao indivíduo e desempenho superior de uma função. O modelo geral de Boyatzis é desenvolvido pelo Instituto Hay-McBer, fundado por McClelland em 1963, com o objetivo de realizar pesquisas para o Serviço de Informação Norte-Americano, e daí resulta a construção do dicionário de competências desenvolvido a partir dos modelos de competência enunciados por Boyatzis. Assim, a tradição americana, por meio da psicologia organizacional, procurou respostas face aos problemas de seleção profissional, tendo como objetivo a identificação de características pessoais associadas a um desempenho superior laboral e ao sucesso na vida profissional.

A mesma questão terá uma resposta diferente se considerarmos, numa outra perspetiva, a competência enquanto comportamento ou *output* do sujeito, isto é, são os resultados de trabalho que conduzem a um desempenho competente. Nesta linha importa reconhecer e qualificar o trabalho como competente, apresentando padrões de desempenho, e focando os processos de avaliação. Esta é uma perspetiva marcadamente de gestão, uma vez que observa comportamentos de trabalho, por oposição ao enfoque no comportamento do trabalhador. Ser competente, agora, é ter um desempenho que obtenha um resultado qualificado de acordo com os *standards* esperados.

Ainda assim, a noção não é consensual, apesar de influenciar o modelo da literatura europeia, nomeadamente a escola britânica quando assume que competência é a capacidade (ou comportamento ou *output*) para desempenhar atividades dentro de uma função ou tarefa de acordo com *standards* esperados, como é disso exemplo as iniciativas governamentais do projeto “Management Charter Initiative” através do “National Council for Vocational Qualification” (NCVQ) e do “Scottish Council for

Vocational Qualification” (SCVQ) que procuraram estabelecer padrões mínimos de desempenho a nível nacional. Estas iniciativas governamentais são indicadas na figura seguinte.

INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS	OBJETIVO/CONCEPÇÃO
Manpower Services Commission	<ul style="list-style-type: none"> Foi nomeado para colocar em prática um sistema de fixação de normas em todos os sectores da indústria
Industry Lead Bodies	<ul style="list-style-type: none"> Foram criados para desenvolver novos padrões;
NVQ/VQ (National Vocational Qualifications)	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de padrões compostos por um quadro com cinco níveis variando de habilidades básicas a competências de gestão estratégica. Foram baseadas na análise funcional das profissões em uma variedade de contextos.
National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)	<ul style="list-style-type: none"> Nomeado para coordenar os trabalhos em nível nacional. Realizava testes para avaliação dos padrões.
Management Charter Initiative (MCI)	<ul style="list-style-type: none"> Criada em 1987, pretendia incentivar a formação e acreditação de competências de gestão.
Quality Assurance Agency	<ul style="list-style-type: none"> Criada em 1992 para conduzir inspeções regulares nos programas das instituições de ensino para garantir os padrões
Quality and Curriculum Authority(QCA)	<ul style="list-style-type: none"> Assume em 1997 a responsabilidade pelo NVQ e pelas auditorias e substituiu o NCVQ.

Figura 1 – Iniciativas governamentais no Reino Unido para o desenvolvimento de competências (FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira e SHIMIZU, Helena Eri, 2012, pp. 667-674).

A falta de consenso consubstancia-se em críticas como as do consultor David Moore (2002), como referem Cabral-Cardoso et al. (2006), quando aquele explicita o modo como considerar competências enquanto comportamentos revela uma orientação focada nas tarefas e não nas pessoas, baseada numa análise funcional que, em última análise, não inclui a avaliação de atributos, e como tal é insuficiente. A conceção que Moore apresenta procura solucionar esta fragilidade: competência constitui uma capacidade e disponibilidade para desempenhar uma tarefa, considerando tanto os atributos ou *inputs* do sujeito, como a eficiência do seu desempenho. Do mesmo modo, não basta ser capaz para realizar uma tarefa ou função para ser considerado competente, é igualmente necessário querer fazê-la. Veremos como esta noção se poderá aproximar das de Guy Le Boterf, Jean-Marie De Ketele e Bernard Rey, no modo como a tradição francesa irá integrar a importância da mobilização de conhecimentos contextualizada.

Esta tentativa de clarificação conceptual poderá ajudar a compreender o lugar das competências no ensino, nomeadamente quando observamos que o modelo que aposta na formação de competências para que o desempenho futuro seja competente

influencia o sistema de educação e conduz ao desenvolvimento de currículos de aprendizagem, levando-nos à questão acerca das qualidades que atribuímos ao modelo de humanismo presente no currículo, quando todo o contexto escolar parece estar orientado e vocacionado para a obtenção de resultados. A visão funcionalista das organizações pode explicar a valorização das competências nas economias ocidentais, mas quando aplicada à organização-escola pode acarretar perigos, como veremos adiante.

Em suma, se a tradição inglesa parece colocar a ênfase nos resultados e desempenhos, por outro lado, a tradição norte-americana (David McClelland (1973)) parece privilegiar as características fundamentais do indivíduo, os seus atributos, e a relação causal com um desempenho superior. Já a tradição francesa (Philippe Zarifian, 1999; Claude Levy-Leboyer, 2009) considera a relação necessária entre atitudes, traços de personalidade e conhecimento adquirido.

Vejamos o quadro-síntese das principais abordagens aqui mencionadas, na atenção dada aos descritores, aos referenciais teóricos e às principais características que cada uma encerra.

	ESTADOS UNIDOS	INGLATERRA	FRANÇA
Descritores	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competency</i> • <i>Competencies</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competence</i> • <i>Competences</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compétence</i>
Referencial Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Behaviorismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Ergonomia • Sociologia do Trabalho
Escopo	<ul style="list-style-type: none"> • Características do indivíduo • <i>Inputs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da tarefa • <i>Output</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes em ação, • saber utilizar o conhecimento para resolver um problema.
Principais Características	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamental • Orientada ao trabalhador 	<ul style="list-style-type: none"> • Genérica • Padrões • Funcional • Orientada ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Multidimensional • Situacional • Multimétodo

Figura 2 - Quadro-síntese das principais abordagens à noção de competência (adaptado) (FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira e SHIMIZU, Helena Eri, 2012, pp. 667-674).

A apreciação inicial à questão sobre o que faz com que se seja competente remeteu-nos para a divergência entre considerar a competência como uma atributo ou

qualidade, ou como um resultado ou comportamento, realçando o contraste entre estudos focados na teoria e estudos na prática. Os estudos focados na teoria realçam as competências enquanto saberes ou corpo de conhecimentos resultantes de um processo de aprendizagem, como constatamos quando as perspectivamos como atributos, e como tal, é uma perspectiva associada ao sistema de educação e formação. Os estudos focados na prática, por outro lado, concentram-se na questão observável do comportamento ou resultado “competente”, perspectiva mais requerida pela gestão. Esta aparente divergência procurou ser superada com a visão integradora das duas perspectivas, ou seja, de que a competência possui mais do que uma face ou dimensão, considerando a relação dialética entre teoria e prática.

Spencer e Spencer (1993), mencionados por Cabral-Cardoso et al. (2006), remetem-nos para a metáfora do “*iceberg das competências*”, procurando explicitar que toda a competência possui duas faces, a correspondente ao lado visível do iceberg que mostra o desempenho, o comportamento, o conhecimento aplicado e a perícia revelada; ao passo que a face oculta do iceberg constitui as características, os atributos, o autoconceito, as atitudes e valores e os motivos do sujeito competente. Deste modo, atributos e comportamento integram-se no todo que é o desenvolvimento da competência.

Já a propósito da importância dada à execução da tarefa ou função, Charles Woodruffe (1993) (referido por Cabral-Cardoso et al., 2006), chama a atenção para o modo como a competência revela os comportamentos que os indivíduos necessitam de demonstrar para executar a função competente, mas contudo não se confundem com a função em si mesma. O mesmo é dizer que competência é diferente do conteúdo da função, pois equivale ao que o indivíduo traz para a execução dessa função. É deste modo que esclarece a discussão típica dos anos noventa acerca da distinção entre “*competency*” e “*competence*”, ao considerar que o primeiro termo diz respeito às características ou *inputs*, às dimensões do comportamento e ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que estão por trás de um desempenho competente; já o segundo termo diz respeito ao desempenho e às áreas de trabalho em que o sujeito é competente, os resultados e os produtos ou *outputs*.

O mesmo autor menciona ainda outro exemplo de análise de competências nesta linha integradora, recorrendo ao pensamento do consultor Terrence Hoffmann (1999) que define competência como encerrando três dimensões, a saber, a dimensão do comportamento observável ou do desempenho, a dimensão dos atributos básicos ou

inputs, e a dimensão do padrão de qualidade ou resultado do desempenho (como um desempenho mínimo a cumprir). Desta forma, focam-se os resultados da tarefa através da observação do desempenho, a standardização do nível mínimo de desempenho aceite, mas também as características e habilidades do sujeito. Esta é uma conceção que dá força à consideração de padrões de qualidade e de eficiência que possibilitam o treino de pessoas e a sua acreditação como competentes. Hoffmann amplia o conceito de “*competency*” caracterizado por Woodruffe, considerando que este abrange tanto os conhecimentos, habilidades e atitudes do sujeito, como os seus padrões de desempenho.

Até ao momento centramo-nos, essencialmente, na consideração de competência enquanto característica do indivíduo, revelando uma tradição marcadamente americana, ou na consideração de competência enquanto desempenho, revelando uma tradição marcadamente britânica. Se por um lado se aposta na observação direta do comportamento competente do trabalhador que se destaca pelos seus atributos (visão comportamentalista), por outro lado aposta-se numa visão funcional que considera padrões de *performance* competentes. A tradição francesa, diferentemente, procura integrar, de modo holístico, as duas faces de competência, tendo sido a grande influência na introdução da abordagem por competências na educação. É por este motivo que daremos especial destaque a autores francófonos como Bernard Rey, Jean-Marie De Ketele e Philippe Perrenoud quanto à abordagem por competências no ensino.

O debate francês acerca das competências iniciou-se na década de setenta, mas ganhou força na década de noventa com o questionamento da noção de qualificação que parecia já não responder à complexidade da formação profissional e às exigências e necessidades do mundo de trabalho. Constata-se, portanto, a aproximação que deveria existir entre a formação e o saber, e a aplicação e a prática. Para autores como Zarifian (1999) e Le Boterf (2004), ser competente não se limita ao conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos do indivíduo (“*know how*” específico), nem somente fica preso ao desempenho de tarefa por parte do sujeito, mas antes realça o processo entre sujeito, ação e contexto. Para Levy-Leboyer (2009), psicólogo, as competências consistem no conjunto de comportamentos e de capacidades que os sujeitos ou as organizações dominam de modo melhor que os outros, tornando-as, por isso, eficientes numa determinada situação.

Zarifian (1999), sociólogo, apresenta três grandes mudanças no mundo do trabalho que justificam a emergência de um novo modelo baseado nas competências para a gestão das organizações, a saber, a imprevisibilidade que perturba um sistema de

produção assente na rotina, o que provoca a impossibilidade de predefinição de tarefas e obriga a novas formas de autorregulação (noção de “incidente”); a exigência de novos meios de comunicação a fim de encontrar objetivos organizacionais comuns e partilhados (“comunicação”); e o dever de prestar serviço ao cliente externo ou interno passar a ser central nas atividades da organização (noção de “serviço”). Assim, um desempenho superior deixa de consistir no conjunto de tarefas associadas ao cargo, mas antes naquilo que o sujeito mobiliza face a uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa, e a um contexto cada vez mais imprevisível e indefinido. Diferentemente do debate americano, ser competente não é unicamente um atributo do sujeito, mas a sua capacidade prática para a resolução de problemas que envolva conhecimentos adquiridos que ganham força com o aumento da complexidade das situações-problema (ZARIFIAN, 1999).

Também o consultor empresarial Le Boterf (2004) dá ênfase à contextualização das competências, isto é, apesar das competências individuais serem limitadas, elas só ganham *status* se utilizadas, mobilizadas e comunicadas, tornando possível um saber agir responsável num determinado contexto e situação profissionais, reconhecível pelo Outro. Assim, competência só existe quando demonstrada, ou seja, quando o sujeito é capaz de aplicar as suas capacidades ou habilidades numa atividade, colocando competência numa encruzilhada que comporta vários eixos. Tais eixos passam pela socialização, formação educacional e experiência profissional do sujeito no que respeita ao seu saber agir, mas passam, também, pela motivação do sujeito no que respeita ao querer agir, e ao contexto social e profissional em que o mesmo se insere no que respeita ao poder agir. Uma vez mais, destaca-se a importância dada ao contexto, quando se alerta para o facto de que nem sempre saber bem e estar motivado garante, eficientemente, a mobilização de competências num determinado contexto.

Ainda segundo Le Boterf (2004) a visão multidimensional reconhece que competência não se resume ao individual ou ao coletivo, mas a ambos, na medida em que para agir há que combinar e mobilizar recursos próprios e recursos do meio ambiente. É assim que competência se apoia em corpos de saber que são produto das condições sociais e de formação do sujeito, isto é, da importância das universidades, das escolas e da investigação. É o que conduz ao facto de que a responsabilização da ação competente não é unicamente atribuída ao sujeito, a ação competente é também resultado da responsabilização partilhada entre pessoa – forma de gestão – contexto de trabalho – dispositivo de formação. A competência não se confina a uma adição de

saber-fazer ou saber-ser, dada a correlação que pressupõe com a motivação e o contexto do sujeito.

No entanto, é feita a distinção entre competência exigida, da ordem do requerido, que corresponde a missões e a finalidades, é particular e está ligada à situação e à condição de trabalho, e entre competência real, da ordem do invisível, que não pode ser apreendida diretamente e sim inferida a partir da observação da atividade. A ordem invisível da competência, em termos reais, relembra a face oculta do *iceberg*; do mesmo modo que não se perde a aposta na observação do desempenho.

Definimos, assim, ser competente como saber agir de modo responsável e reconhecido, o que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos, habilidades e atitudes, o que agrega valor económico para a organização e valor social para o indivíduo, como procura descrever a seguinte figura.

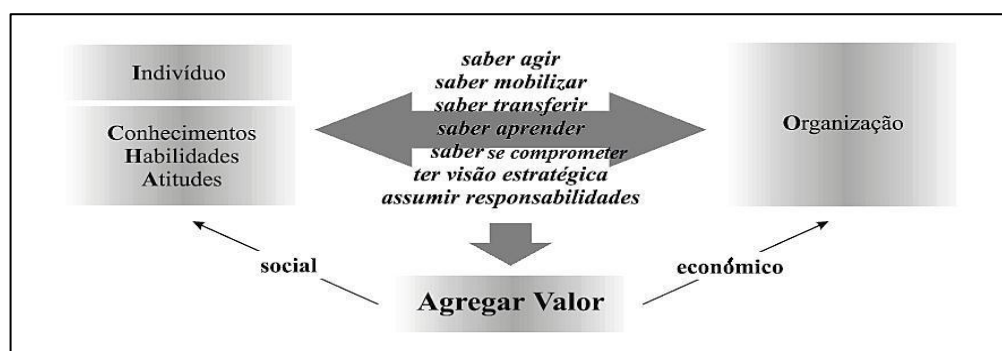


Figura 3 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização (adaptado) (FLEURY, Maria Teresa Leme e FLEURY, Afonso, 2001, pp.188).

Está assim presente a crítica, inicialmente apresentada, à conceção taylorista que se limita à execução estrita, de modo operatório, de listas de tarefas prescritas. Agora é necessário que o sujeito tenha respostas apropriadas para situações cada vez mais complexas e imprevistas. É também necessária uma mudança ao nível das organizações, como refere o sociólogo Jean-Pierre Durand (1998) quando caracteriza a emergência da nova abordagem por competências como uma nova forma de “*alquimia*” das empresas que procuram transformar recursos e ativos em lucros, à semelhança dos tempos medievais em que os alquimistas procuravam transformar metais em ouro.

Em suma, não se nega que a competência seja um novo modelo de racionalização e organização da vida social e laboral, pelas “novas verdades” que procura configurar às conceções de trabalho, de autonomia e de produtividade. Mas

acima de tudo, há que questionar o sentido em que se desenvolve esta racionalização, e quem, de facto, beneficia com ela.

Uma das principais mudanças apontadas é o realce dado ao sujeito, cujo desempenho não acontece apenas do ponto de vista técnico, mas também dando um cunho pessoal, criativo, distintivo e transformador. O sujeito não é mais mero executor, mas tido como fonte de criação. É neste contexto que, diferentemente do modelo burocrático taylorista-fordista, as organizações se constituem como comunidades de colaboradores, através de projetos transversais de liderança para coordenar, e já não somente para ordenar, ou seja, através da delegação de poderes e empoderamento do sujeito. Para tal, foram necessárias novas formas de gestão que se traduzissem em iniciativas participativas e autónomas, permitindo formas de autoavaliação e auto-regulação, e enfraquecendo os meios de controlo, numa retórica de flexibilidade e de ajustamento das pessoas ao emprego (e não do emprego às pessoas). Esta nova abordagem poderá ser o ponto de partida para a dissolução superadora de contradições como lógica económica/lógica social, ou ainda, empresa/assalariado.

É, em suma, positivamente enunciado o modo como a abordagem por competências ajuda a uma cultura organizacional integradora, mas a ideologia das competências pode também esconder uma agenda oculta (Estêvão, 2003). Uma das críticas menos positivas à perspetiva das competências é o poder centrar-se num saber-fazer, e não tanto, ou não de todo, no compreender. O mesmo é dizer que a lógica de ser-se competente pode criar uma “força de trabalho” competente em fazer algo, mas pouco capaz, ou incapaz, de compreender as implicações do que faz no contexto em que se insere. Veremos como, em educação, a mobilização para novos contextos assumirá especial importância, nomeadamente com as posições de De Ketele, Perrenoud e Rey.

Outra das críticas comumente enunciadas no campo dos recursos humanos é o facto de a abordagem por competências contribuir para o desenvolvimento de uma “força de trabalho” que é competente a implementar a ordem social e política estabelecida sem todavia a questionar criticamente. Assim, em última análise, a standardização e padronização das qualificações competentes, relembrando a lógica inicial do capitalismo, poderá ser um novo instrumento de controlo social e político.

Num contexto de crise, o desenvolvimento de competências pode contribuir para uma espécie de “servidão douradora” dos trabalhadores à organização, constituindo um instrumento de legitimação da ordem organizacional estabelecida e de eventuais formas de discriminação, nomeadamente quando realça a iniciativa individual, desvalorizando

o mecanismo de negociação coletiva, e faz recair o peso do estado de competência no trabalhador. O sujeito já não é só ator, mas também autor do processo de organização e de racionalização, e objetiva-se esta nova forma de tributo à competência que não deixa de salientar outras desigualdades. O potencial perigo pode consubstanciar-se no movimento a favor da mercadorização do humano, ou seja, colocando o sujeito num desafio constante de provar que é competente. A competência torna-se o campo de “selectividade permanente” (Estêvão, 2001, 2003) e de eventual autoexploração e auto-responsabilização.

É necessário, portanto, termos em conta que poderemos estar perante um clone do novo espírito do capitalismo, o que pode originar más formações, ou até deformações.

2. Competências em contexto de escola

2.1 Breve abordagem: *agir na urgência, decidir na incerteza*

“Enseigner c’est donc agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Toutefois, nul ne songe à réduire le métier d’enseignant à cette double figure.”

Philippe Perrenoud, 1996:10

A competência, em educação, é simultaneamente uma oportunidade e um risco, que pode tanto potenciar o pilar emancipatório, como o pilar regulador (Alves, Cortesão e Morgado, 2005), motivo pelo qual consideramos a sua abordagem ao nível educativo e, de modo sucinto, algumas das principais problemáticas que configuram a mudança e a aposta no desenvolvimento por competências no ensino.

É pelo facto de a nova noção de competência constituir as pessoas, não como recursos que implicam custos, mas antes como fontes de mais-valias, criadoras e com implicações produtivas e transformadoras, que faz com que as organizações já não se apresentem tanto como organizações qualificantes, mas como “organizações aprendentes” que desenvolvem competências e que têm uma gestão por competências, como nas palavras de Santos Guerra: “para que haja uma comunidade é necessário um conjunto de pessoas com uma preocupação comum, um espaço compartilhado e uma organização interna” (2001:37), ou ainda tal como a define Alarcão:

“a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada *escola*” (2001:15).

A valorização da competência faz renascer a relevância social da educação, o que conduz a um investimento na pedagogização do social e na pedagogia laboral, dando origem às organizações aprendentes, e também à comunidade de produção e à sociedade de informação e do conhecimento. A Escola surge, sistemicamente, como uma micro-sociedade que também revela o falhanço do modelo taylorista e irá espelhar a incerteza da globalização.

A noção de competência poderá manter-se atraente em educação, posicionando-se cada vez mais do lado dos atributos do ser, do sujeito, e não tanto do ter qualificação, apelando à valorização de uma nova dimensão do cidadão e de como este se representa

a si mesmo. Daremos conta, mais adiante, do modo como o sujeito é representado nas vertentes social e cívica nas finalidades apresentadas pelo programa de filosofia para o Ensino Secundário (PFES).

Uma das grandes potencialidades das competências no campo da educação, enunciada por Coimbra é:

“preocuparmo-nos com a identificação das condições dentro das quais podem ocorrer experiências de aprendizagem estruturantes ou significativas do sujeito, susceptíveis de transformar a organização e o funcionamento do seu sistema pessoal e, portanto, as suas possibilidades de agir”. (2001:36)

Já demos conta do modo como Le Boterf (2004) chama a atenção para a tríade entre saber agir, querer agir e poder agir, isto é, da importância dos conhecimentos, da motivação e do contexto, respetivamente, o que são conceitos-chave em educação no que diz respeito à relação entre ensino e aprendizagem. Se no mundo do trabalho, competência se opôs a qualificação e surgiu como adaptabilidade resultante de atributos singulares presentes num desempenho e num resultado, já no universo escolar, a mesma noção assume algumas características diferentes, como considera o filósofo da educação Bernard Rey (2005:22). O mesmo autor refere:

“Mas, mesmo em contexto escolar, perduram traços originais da noção, tal como em contexto laboral: uma competência é a capacidade individual de adaptação, nova e não estereotipada, a situações inéditas. Logo, é importante o domínio dos processos, assim como a capacidade de os mobilizar para enfrentar um problema inédito” (2005:23).

Assim, pode haver uma concordância com Le Boterf (2004) no que diz respeito à adoção de competência no universo laboral como um “saber gerir uma situação profissional complexa”, ou seja, “a capacidade de mobilizar e conjugar os saberes, respondendo a novas situações”, mas importa analisar quais as diferenças específicas quanto a esta noção no universo escolar.

Um dos principais teóricos da questão das competências é o sociólogo Philippe Perrenoud (1999), que a propósito da relação entre universo laboral e universo escolar, admite que o contágio da abordagem por competências do mundo empresarial para o campo escolar não refletiu, apenas, o falhanço da dimensão económica da precaridade

do emprego e da negação de qualificações. O mesmo autor considera que tal contágio se deveu, igualmente, a um reconhecimento do trabalho real, à valorização da criatividade e da autonomia. Numa visão mais otimista, a competência não pode ser reduzida a um triunfo ou *slogan* do neoliberalismo. As transformações observáveis no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes, apesar de exercerem influência no domínio escolar e na cultura aí dominante, não são suficientes para explicar a crescente noção e adoção de competências no âmbito da escolaridade. Tal prende-se com o facto de a construção da escola “vir de cima”, isto é, é a conceção universitária que influencia (ou deveria influenciar) a conceção educativa do ensino (secundário).

Apesar de reconhecer a fragilidade conceptual em torno do conceito de competência, como procuramos explanar no ponto anterior, Perrenoud considera que tal facto não deve condicionar uma nova abordagem; contudo, reduzir tudo a este conceito poderá ser igualmente absurdo e despojá-lo de interesse, pelo que se impõe justificar, de modo dialógico, a sua inserção nos currículos, sem o refúgio ao convencional ou tradicional e sem ceder aos *lobbies* disciplinares. A introdução das competências ao nível dos sistemas educacionais, através das revisões curriculares, não pode (ou não deve) responder unicamente a uma necessidade social e política de reproduzir a lógica economicista, deixando de fora a capacidade transformadora da escola, como considera o psicopedagogo Jean-Marie De Ketele (2004).

A apropriação da noção de competência no campo educativo força-nos a tornar essa noção mais ampla, para de facto nos referirmos ao domínio prático de determinadas tarefas e situações, que podem ser de ordem intelectual. Para além disso, esta noção remete-nos para situações nas quais é preciso decidir e resolver problemas. É preciso ter em conta que, na formação profissional ou especializada, mais do que conhecimentos, são igualmente necessárias capacidades e o desenvolvimento de competências que contribuam para que os saberes sejam transferíveis e mobilizáveis em situações profissionais. Na formação geral a questão não é tão evidente, ensinamos conhecimentos, mas, para uma abordagem por competências, temos que encontrar outras razões de saber e de fazer saber, de modo a que se liguem os saberes a situações nas quais é permitido agir para além da escola. Este agir passará por encarar situações inéditas e complexas.

Na ótica de Roegiers e De Ketele (2004), a pertinência da introdução de uma abordagem por competências poderá passar pela crítica ao ensino e aprendizagem estanque dos saberes e à divisão de raciocínio, o que conduzirá a analfabetos

funcionais¹, na medida em que não se adquirem ferramentas intelectuais e socioafetivas para que haja uma objetividade crítica em relação a situações novas e complexas. Assim, o desenvolvimento de competências poderá contribuir para dar sentido às aprendizagens e torna-las mais eficientes, mas primeiramente é necessário clarificar conceptualmente o termo. Para estes autores, essa clarificação passa, inicialmente, pela distinção entre competência, capacidade e desempenho. A relação entre competências e capacidade diz respeito à resolução de tarefas: as capacidades são específicas na resolução de tarefas, ao passo que as competências são transversais e permitem uma preparação para a resolução a longo prazo. Essa preparação traduz-se, em contexto escolar, na formação em construir e desenvolver competências que não se confundem com o desempenho em si na produção da tarefa. Assim, competência transcende o poder ou aptidão de fazer algo, manifestado na aplicação de conteúdos, caso em que se reduziria a uma capacidade e se confundiria com o desempenho. Relembremos a analogia de Rowe (1995) que considera ser competente como um atributo ou *input* do sujeito, não se confundindo portanto com o desempenho em si.²

“Na linguagem científica, o desempenho designa simplesmente o fato de realizar uma tarefa, isto é, o fato de passar ao ato, sem precisão do grau de êxito da tarefa (...) A competência, ao contrário, é medida em termo de potencial para cumprir determinadas tarefas, sejam elas de natureza escolar ou profissional” (Roegiers e De Ketele, 2004:17).

A clarificação conceptual do termo competência, em contexto escolar, passará, nesta linha de pensamento, por relacionar, de modo integrador, conteúdo, capacidade e situação. O mesmo é dizer que para haver competência tem que haver mobilização de diferentes capacidades (específicas), ao serviço da aplicação de conteúdos, num apelo à integração dos saberes que se ensinam e se aprendem. Toda a competência é um ato de integração, na medida em que se desenvolve numa situação de integração de conteúdos significativa, ou seja, levando os alunos e alunas a mobilizarem os saberes, para além da sua mera apropriação.

¹ A noção de *analfabeto funcional*, como descrita no Relatório Mundial sobre a Educação (UNESCO, 2000), considera que um indivíduo é funcionalmente alfabetizado quando adquire o conhecimento e as competências em leitura e escrita que lhe permitem envolver-se eficazmente em todas as atividades em que a alfabetização é normalmente assumida na sua cultura ou grupo.

² Cf. Página 9 do capítulo 1-1.1 Competências: um *conceito-camaleão*.

“O que caracteriza a competência, em primeiro lugar, é o fato de ela mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos. (...) Tal característica de competência orienta, imediatamente, uma aprendizagem em termos de competências: mais do que se contentar em ensinar aos alunos um grande número de saberes separados, é importante, pois, levá-los a mobilizar os saberes em situações significativas” (idem, 2004:44-45).

Também Perrenoud (2001) enuncia, assim, a competência como “saber-mobilizar”, e para isso cita Le Boterf, contudo, não concorda inteiramente com esta definição. Para o primeiro, a competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com estes, na medida em que lhes acrescenta valor de uso, pois assume uma postura de sinergia, com vista a uma ação eficaz numa situação complexa. Estes recursos, a nível curricular, consistirão, essencialmente, em saberes. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente; sê-lo significará mobilizá-los de forma pertinente e no momento oportuno, o que implica ação (prática ou intelectual).

“A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da palavra” (Perrenoud, 2001:12).

Rey (2002) alerta, igualmente, para a importância de induzir nos alunos e alunas a capacidade de resposta perante situações inéditas, enaltecendo a iniciativa do sujeito. No entanto, emerge a tensão entre esta vontade e o facto de a escola ter de enunciar uma lista de competências a adquirir para todos os alunos e alunas, através de fórmulas estandardizadas e processos estereotipados que identifiquem ações observáveis e funcionem como indicadores, nunca se “vendo” a competência em si, apenas se observando os seus efeitos. Tal acontece na medida em que a competência se situa na tensão entre dois, a interioridade e a exterioridade, ou entre o visível e o oculto. Podemos, de algum modo, relembrar a metáfora do “*iceberg das competências*” enunciada por Spencer e Spencer (1993), considerando que apenas vemos a parte visível do iceberg, apesar de possuímos a crença na existência do seu lado oculto³. O mesmo é dizer que a competência acontece onde é reconhecida, na exterioridade de um comportamento competente, mas reside, igualmente, na interioridade ou face oculta do

³ Cf. Página 13 do capítulo 1-1.1 Competências: um *conceito-camaleão*.

sujeito que possui, misteriosamente, um poder interno “secreto”. Esta tensão resume-se, por Rey, do seguinte modo:

“Assim, competência ora é concebida como uma potencialidade invisível, interior, pessoal, suscetível de gerar uma infinidade de *performances*, ora ela se define pelos comportamentos observáveis, exteriores, impessoais. Contudo, parece que, na utilização escolar e pedagógica, a palavra possui, de forma alternada, os dois sentidos” (2002:27).

É, na opinião do autor, entre estas duas vontades que a escola necessita de clarificar o que entende por competência, na adoção de uma abordagem que desenvolva sujeitos/desempenhos competentes. Perrenoud (1999) reconhece a mesma tensão quando alerta para o problema que as formações escolares têm em encontrar o “princípio da identificação” das situações a partir das quais poderiam ser detetadas competências, uma vez que a Escola prepara para uma diversidade de condições sociais, técnicas e profissionalizantes.

2.2 Algumas problemáticas: *as pistas falsas*

“La complexité s’impose d’abord comme impossibilité de simplifier; elle surgit là où l’unité complexe produit ses émergences, là où se perdent les distinctions et clartés, là où les désordres et les incertitudes perturbent les phénomènes.”

Edgar Morin, 1977:377

Tomemos agora como objetivo a clarificação conceptual de competência em contexto escolar, analisando criticamente algumas das suas problemáticas, nomeadamente no que diz respeito a saber qual a distinção entre competências e comportamentos, entre competências e objetivos, a relação do desenvolvimento de competências com o ensino de saberes, a mesma relação com outras práticas pedagógicas e didáticas, e se esta nova abordagem poderá conduzir, necessariamente, a uma Escola ao serviço do capitalismo.

Um dos caminhos apontados para resolver esta necessidade de clarificação do conceito competência em contexto escolar é a procura de elementos comuns à noção de competência, e a conclusão apresentada por Rey (2005) assenta, essencialmente, em três aspetos incondicionais: “ação”, “tarefa” e “sentido”. Assim, competência conduz, necessariamente, a uma ação, que pode ser prática ou intelectual, justificando a mobilização tanto de saberes-que (conhecimento proposicional ou declarativo) como de saberes-fazer (conhecimento de aptidões ou processual). A competência gera uma ação que tem um determinado fim ou finalidade, pelo modo como atinge um objetivo final, logo, a ação é útil e funcional, e isso faz da competência intencional. Deste modo, Rey afasta-se da conceção de competência como comportamental *versus* funcional, oposição conceptual que marcou o debate acerca desta noção no universo laboral.

É precisamente a necessidade de definirmos competência em função da diversidade de tarefas que se possam realizar, que garante a intencionalidade da ação gerada pela competência, isto é, é a tarefa que confere unidade e homogeneidade à competência e impede a decomposição e a perda de sentido. Assim, competência não é definida em função dos processos psicológicos ativados no seu exercício, que enquanto constituintes lhe conferem uma heterogeneidade, mas em função do sentido e da finalidade atribuídos pela tarefa e pela ação que ela gera. É esta conceção teleológica que distingue a competência como execução de uma atividade autónoma, realizando uma ação relacionada com um fim, da competência como a manifestação de um mecanismo pré-estipulado. Não se trata, portanto, de responder a uma situação-problema através de um

processo estereotipado (como algumas práticas didáticas e pedagógicas ainda sugerem), mas antes considerar que:

“...uma competência autêntica corresponde à capacidade de resposta face a situações complexas e inéditas, mediante uma combinação nova de processos, previamente identificados. Logo, não se trata apenas de responder de acordo com um processo estereotipado, desencadeado por um sinal predefinido” (Rey, 2005:39).

Apesar das competências macro ou globais, ou seja, a disposição geral para realizar uma tarefa (por exemplo: a competência de ser médico), se poderem segmentar em competências micro ou inferiores (por exemplo: a competência de realizar um diagnóstico médico), e estas, por sua vez, poderem ainda decompor-se em outras micro-competências (por exemplo: a competência de medir a pulsação), existe um limite para esta decomposição exigido pela manutenção da unidade funcional da ação gerada pela tarefa que se determina pela sua finalidade, caso contrário, uma decomposição excessiva podia resultar somente em “comportamentos”, e esquecer a finalidade e o sentido.

Se nos restringíssemos a considerar competência-comportamento e nos fixássemos no behaviorismo como princípio metodológico, a observação de um comportamento consistiria numa qualquer ação que não tivesse que, necessariamente, ter em vista um objetivo; ora, o mesmo não sucede no caso da competência que tem que ser sempre definida em função de uma ou mais tarefas que permita realizar. O mesmo é considerado por Philippe Meirieu (2005) quando observa que a utilização da noção de competência não está totalmente isenta de um fundo behaviorista, mas em contexto educacional é importante que não fique por aí.

Quando consideramos que há uma afinidade entre a aposta na observação de comportamentos e a pedagogia por objetivos, realçamos a procura de univocidade pretendida na formulação de um objetivo que traduz aquilo que o professor espera (observar) que um aluno ou aluna seja capaz de saber ou de saber-fazer. Uma das vantagens apontadas é a prossecução de uma vontade de justiça na avaliação quando se adota uma linguagem clara e comum para esclarecer o que se exige dos alunos e alunas.

O emprego da taxonomia de Bloom⁴ nos objetivos educacionais é testemunho desta vontade. Há, portanto, uma procura de univocidade e uma rejeição da ambiguidade e das especulações sobre as reais intenções e finalidades que inferimos da observação dos comportamentos e das ações dos alunos e das alunas. Com tal procura de univocidade, a associação entre competência como comportamento pode revelar a preocupação e tentativa em harmonizar e, com isso padronizar, os desempenhos eficazes. É nesta lógica que se constroem referenciais e bases de competência oficiais nos principais documentos orientadores da prática educativa.

Perrenoud (1999) considera que o desenvolvimento de uma competência por meio de um objetivo de aprendizagem dá a ideia errada de que cada aquisição escolar verificável é uma competência construída, e tal consiste na “primeira pista falsa” para definir a noção de competência, como o mesmo refere:

“pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem preocupar-se com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. A assimilação de uma competência a um simples objetivo de [aprendizagem] confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos” (1999:24).

No que diz respeito à relação entre desenvolvimento de competências e observação de comportamentos, o mesmo autor considera que apesar de ser inevitável a avaliação de desempenhos como meio de aferição da construção de competências, não podemos reduzi-la, de modo exclusivo, a essa forma de observação, caso em que se esqueceria o lado invisível de ser competente, isto é, da “caixa-negra” dos esquemas mentais que criamos e ativamos no processo.

⁴ Segundo Bloom *et all* (1956) a divisão do trabalho consiste em três domínios específicos: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor, dando origem a uma classificação e ordem pré-estabelecidas num sistema denominado de “taxonomia”. As características básicas de cada domínio podem ser assim resumidas: o domínio cognitivo envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e de atitudes e os objetivos são agrupados em seis categorias organizadas numa hierarquia ascendente de complexidade e dependência (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). O domínio afetivo envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva e os objetivos são agrupados em cinco categorias organizadas numa hierarquia ascendente de complexidade e dependência (recepção, resposta, valorização, organização e internalização). O domínio psicomotor envolve categorias ligadas ao desenvolvimento de habilidades físicas específicas, definidas mais tarde pela equipa de Bloom, e os objetivos são agrupados em cinco categorias organizadas numa hierarquia ascendente de complexidade e dependência (percepção, resposta conduzida, automatismo, resposta complexa e organização).

“Ninguém se arriscaria a defender uma escola que visasse a desempenhos sem futuro, embora o aprender de cor, rejeitado pela doutrina, seja encorajado na prática. O fato de que a competência, invisível, só possa ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualização. (...) Precisa-se, então, de um inventário dos recursos mobilizados e de um modelo teórico da mobilização. Para isso, é preciso formar uma idéia do que ocorre na caixa-preta das operações mentais, mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio das ciências da mente” (Perrenoud.1999:24).

Roegiers e De Ketele também contribuem para a distinção entre objetivo e competência, quando consideram que a última vai para além do objetivo específico, pelo apelo à integração dos conteúdos e das atividades, como os mesmos referem:

“o objetivo pedagógico específico, ou mais simplesmente, objetivo específico, expressa a intenção que se tem de fazer com que o aluno exerça uma capacidade em determinado conteúdo. (...) Esses objetivos são objetivos pontuais. Não deveremos confundi-los com as competências nem com o objetivo terminal de integração” (2004:44-45).

A este propósito podemos também convocar o pensamento de João Boavida, no que diz respeito aos limites da operacionalização dos objetivos (ou de uma pedagogia por objetivos), e à relação destes últimos com as competências:

“Vimos já que a *performance* [desempenho] corresponde a tudo aquilo que o educando está em condições de concretizar ao nível do comportamento. Por outro lado, a competência é susceptível de ser conservada durante um prazo muito superior, sendo igualmente mais variada a sua capacidade de transferência a outras situações” (1998:67)

Boavida (1998) alerta para os limites de aceitarmos uma dedução evidente da relação causa-efeito na perspetiva behaviorista de estímulo-resposta, ou seja, de que há uma linha direta e linear entre objetivo definido e objetivo operacionalizado. Para este autor, se os efeitos da educação forem avaliados unicamente do ponto de vista da obtenção de resultados, isto é, observando a *performance* dos objetivos traçados, então as possibilidades educativas são reduzidas e limitadas. Os objetivos que pré-estipulam

resultados, referem-se a ações pré-definidas em contextos concretos e circunstâncias pré-estabelecidas que criam processos rigorosos e restritos de aprendizagem, que o professor é tentado a esperar (observar) dos alunos e alunas. Contudo, pode haver outras causas, não-observáveis ou indefinidas previamente, nos efeitos que observamos, como enuncia o mesmo autor:

“Por sua vez, variadas aptidões, competências, interesses, motivações, valores, não sendo muitas vezes susceptíveis de uma localização rigorosa nas sequências de aprendizagem, nem traduzíveis em termos comportamentais, não deixam, por isso, de ter uma grande importância pedagógica” (1998:67)

Afastarmo-nos do esquema behaviorista rígido pode significar caracterizarmos os objetivos como de “transferência” ou ainda de “expressão” (e não tanto como de “domínio ou eficácia”⁵). Aos objetivos “de transferência de capacidades adquiridas”, Boavida atribui um caráter mais genérico e dinâmico, na medida em que se procura uma mobilização do saber a outros contextos e conteúdos, de modo que os comportamentos esperados com a definição e operacionalização dos objetivos para uma dada situação, devem aplicar-se a outras situações e por isso, na opinião do autor, têm valor educativo. Os objetivos de “expressão ou criatividade” são, porventura, os que mais se afastam do esquema behaviorista, uma vez que não se procura prescrever um comportamento final através da verificação ou da criação de situações pré-definidas, mas antes descrever situações educativas que se caracterizem por levar os alunos e alunas a refletirem e explorarem a partir de conhecimentos anteriores. Aqui obtêm-se respostas heterogêneas, por oposição às respostas-tipo, e as capacidades individuais são valorizadas na dose de liberdade que cada um tem em resolver um problema.

À semelhança da conceção de Rey (2002, 2005) que não se restringe à competência-comportamento ou competência-função, mas às duas em simultâneo, pela função que se determina na ação da tarefa intencional e com sentido, também Boavida considera fundamental a importância da transferência para contextos e situações-problema inéditos, ou ainda, do processo de libertação. Boavida chega mesmo a

⁵ A classificação de objetivos em Boavida (1998), na linha de Gagné, considera três níveis: os objetivos *maîtrise* ou de domínio ou eficácia, os objetivos de *transfert* ou de transferência de capacidades adquiridas, e os objetivos de expressão ou de criatividade. Os objetivos de domínio são idênticos aos de conteúdo ou *performance* e consistem na estipulação de dados a adquirir, datas e regras a aprender e factos a assimilar, cujo meio de controlo é a verificação através da contabilização dos meios e modos de aquisição e do grau de manifestação concreta dos comportamentos que correspondem aos objetivos pretendidos.

considerar que a adoção de uma abordagem por competências (a operacionalização de objetivos de competência) a desenvolver com os alunos e alunas ultrapassa o carácter fragmentário e restritivo dos objetivos comportamentais, razão pela qual, uma vez mais, uma competência não se resume, estritamente, à observação de um comportamento, e deve consistir na construção de situações problemáticas e de condições de ação:

“Há, nesta perspectiva [definir metas em termos de competências], uma visão mais global e mais duradoura do objectivo, poderemos dizer, talvez, um predomínio do aspecto educativo sobre o aspecto instrutivo. Os objetivos possuem, nestas condições, uma maior capacidade de *transfert*, uma vez que não estão adstritos a um conteúdo concreto, são mais dinâmicos visto que, não estando limitados por uma meta prévia, são mais susceptíveis de interligação funcional com outros objetivos (...)” (1998:68).

Uma das considerações apontadas, por Rey (2002), à pedagogia por objetivos é o facto de esta ter procurado que a aprendizagem se decompusesse em objetivos tão elementares quanto possível, de modo a que os alunos trabalhassem em operações parciais e observáveis. No entanto, no limite, a decomposição e elementaridade dos objetivos previamente estipulados poderia impedir a motivação dos alunos e alunas para a realização da tarefa, pela impossibilidade de lhe atribuir um sentido global. Esta decomposição excessiva assemelhar-se-ia às tarefas exigidas pelo taylorismo. Neste contexto, a garantia de objetividade e a exigência de cientificismo pode suprimir a finalidade da tarefa e a intenção da ação observada, se se limitar competência à observação de um comportamento adequado, tomando o comportamento como ato finalístico, e descurando a importância da situação. O mesmo é dizer, e neste ponto reconhecemos a proximidade entre Rey e Boavida, que temos que ter consciência da incerteza de que um comportamento visível é um indicador adequado de uma competência, pois podem-se dar más interpretações nas inferências que os professores e professoras fazem, atribuindo, por exemplo, a um ato observado uma intenção que não existiu:

“Se não há competência sem objetivo, se ela é a faculdade de organizar os movimentos elementares visando a uma ação socialmente identificável, ela coloca em cena a intenção daquele que a possui. O exercício de uma competência, mesmo quando modesta, é um projeto. Não se trata de uma série de comportamentos

sucessivamente desencadeados por uma série de estímulos. Os comportamentos são voluntários” (Rey, 2002:36)

Por outro lado, a competência que se expressa num comportamento em função de uma determinada situação-problema apela ao saber, não exigindo a simples memorização de um conjunto de enunciados, mas sim à capacidade dos alunos e alunas lhe atribuírem sentido. Assim, a noção de competência tem como base a observação de um comportamento que deve reintegrar, na expressão da sua tarefa e ação, uma forma de finalidade. O comportamento deixa de consistir somente numa reação, mas antes na tarefa, na ação sobre o mundo (e não tanto na sua utilidade social ou técnica) e desenvolver competências deixa de dizer respeito somente ao sujeito epistémico, mas igualmente à pessoa, pela intenção inferida da ação funcional que realiza.

Procuramos, desta forma, desenvolver duas das principais problemáticas em torno da abordagem por competências no ensino, ou como Perrenoud (2001) clarifica, as duas primeiras “pistas falsas” para compreender a noção de competência, primeiramente, considerar a assimilação de competências por meio de um objetivo de aprendizagem, o que erradamente considera a relação estreita e direta entre aquisição verificável e competência construída; em segundo lugar, considerar que o desempenho observado sob forma de comportamento é um indicador mais ou menos confiável de uma competência, medida indiretamente. Competência não se reduz à observação e concretização de um desempenho, caso em se cairia na tautologia de “acrescentar saber” a todas as operações, ações, sem se averiguar o modelo teórico da mobilização ou da conceptualização.

Outra das principais problemáticas acerca da abordagem por competências, essencial no ensino e aprendizagem, é a relação entre competências e saberes, o que nos remete para questionarmos a transferência de conhecimentos, ou como interroga Perrenoud (2001) “construir competências é virar costas ao saberes?”.

Já aqui enunciamos, na linha de pensamento de Le Boterf (2004), que competência pressupõe recursos mobilizáveis, e que segundo Roegiers e De Ketele (2004), Rey (2005) e Perrenoud (1999), esses recursos identificam-se com os saberes. Assim, competência pressupõe saberes transferíveis e mobilizáveis, mas para haver uma verdadeira distinção com a lógica da transmissão de conhecimentos sem o desenvolvimento de competências, há-que acrescentar mais-valias aos saberes, o mesmo é dizer, há que considerar a mobilização de conhecimentos por parte dos alunos e alunas

para novos contextos e novas situações, na resolução de problemas complexos e inéditos, ou nas palavras de Rey:

“parece ser muito mais interessante fazer adquirir competências que saberes. Com efeito, o saber, visualizado como um objecto social inerte, poderá sempre ser consultado nos livros ou em outros recursos: a informação parece ser onnipresente e sempre disponível. Por outro lado, é importante prover o aluno com ferramentas intelectuais que permitam processar essa informação: daí o valor concedido às competências. Qualquer que seja a concepção que possamos adotar para competência, essa valorização tem os seus motivos (...)” (2002:46),

Ou ainda nas palavras de Perrenoud,

“Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (1999:9).

A principal crítica apontada à abordagem por competências é que estas apenas mobilizam saberes do senso comum, numa dimensão utilitarista, e que isso prejudica a aquisição de saberes disciplinares, os conteúdos, que a escola tem a vocação de transmitir. Em resposta a essa crítica, Rey alerta para o modo como a concepção de competência como competência-função, pode, perigosamente, cair num *savoir-faire*, de carácter utilitário, e quando recordamos a oposição entre *doxa*, da retórica sofística, e *episteme*, segundo Platão, podemos situar a competência-função mais do lado da eficácia, e não tanto do lado da verdade, respetivamente. Analisemos as palavras do autor quanto ao perigo de reduzir competências a um saber-fazer utilitário:

“Quando se trata da competência-função, observa-se um *savoir-faire* preocupado com a eficácia; portanto, totalmente antagónico ao saber que, orientado para a verdade, deve fugir do perigo do pensamento pragmático” (2002:45)

A oposição evidente entre competência e saber reside no facto de a primeira consistir num conjunto de comportamentos observáveis que traduzem a mobilização de conteúdos para novas situações e problemas complexos, ao passo que o segundo diz

respeito a um conjunto organizado de pensamentos, interior e manifestável. Ao recordarmos a crítica de Sócrates às “artes” de Górgias, isto é, ao carácter empírico do saber invocado pelos sofistas, em oposição à necessidade de justificação das nossas crenças para que se alcance um conhecimento verdadeiro, objetiva e absolutamente, podemos compreender que a competência, enquanto função ou saber empírico e retórico, não necessita de questionar as finalidades que visa, ignorando as razões da eficiência. Para Platão, a retórica sofística consiste numa técnica que mobiliza um *savoir-faire* por hábito ou tradição, mas que reside numa *doxa* ou crença infundamentada, de dimensão subjetivista e relativista⁶. Se desenvolvermos competências enquanto mobilização de saberes técnicos e úteis ao quotidiano para serem colocados em prática na vida social e profissional, então tenderemos a criar situações-problema estereotipadas, e a escola assumirá saber o que é útil à vida, em sociedade, o que fácil e perigosamente pode adquirir uma dimensão utilitarista. Diferentemente, defender competências autênticas implicará por um lado, apelar a um verdadeiro saber que traz consigo uma postura reflexiva e crítica, e que não reside no sucesso contingente da ação, e, por outro lado, implicará que os alunos e alunas façam um uso interno do saber, atribuindo-lhe sentido, e para tal há que criar situações-problema inéditas, e acima de tudo, não tomar a eficácia ou sucesso da resolução dessas situações-problema como fundamento para a mobilização do verdadeiro saber, mas antes questionar a validação do sucesso dessa mobilização. Resumimos esta crítica nas seguintes palavras de Rey:

“Essa vontade de afirmar a possibilidade do Bem e do Verdadeiro, portanto, de martelar em cima do relativismo e do cepticismo é, como sabemos, um dos eixos centrais da filosofia de Platão. Nessa perspectiva é essencial que o saber não seja reduzido àquilo que pensa ou crê o sujeito, e que o verdadeiro não apareça como um efeito contingente de um encaminhamento individual. Em consequência, estabelece-se uma distorção entre o verdadeiro saber e a abordagem do educando para adquirir tal saber” (2002:44).

⁶ De acordo com a retórica sofística, o ensino da técnica da arte de convencimento baseia-se na crença do ensino de qualquer coisa e do seu oposto (tese e antítese). Os conceitos como bem, verdade e justiça são relativos, pois há a rejeição da possibilidade de princípios filosóficos universais como o alcance de um conhecimento e de uma verdade absolutas. Há uma valorização da dimensão subjetiva, na contribuição para que o homem seja tema cultural de reflexão, que se impõe pela disputa verbal.

No fundo, é assumir que os problemas pressupõem soluções que apelam a saberes, e não unicamente a capacidades. Para Perrenoud (1999), admitir esta concepção implica que os estudantes compreendam os conteúdos como conhecimentos que são bases conceptuais e teóricas de uma ação complexa, ou ainda como saberes processuais que orientam essa ação. Neste último caso, considerar os conteúdos que as competências integram como saberes processuais é, talvez, aceitar que todas as competências são *savoir-faire*, mas que devem ser complexificadas, abertas, flexibilizadas e articuláveis com os saberes teóricos (característico de disciplinas como a filosofia). Para o sociólogo, as competências não se opõem à cultura e estão ligadas a uma prática social de certa complexidade, isto é, um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade. No entanto, o desafio encontra-se na cultura geral em preparar, em contexto escolar, para enfrentar os problemas de existência e transformar a realidade, desafio que numa concepção de acumulação enciclopédica de conhecimentos poderá ser limitado.

Na linha de pensamento do mesmo autor, é, em suma, importante que a abordagem por competências não se reduza a uma gama limitada de saberes-fazer, inteiramente práticos, ainda que se questione, contemporaneamente, a atualidade da distinção entre saberes desinteressados e saberes instrumentais, se aceitarmos que todos os domínios de saber contribuem e permitem aumentar o nosso domínio teórico-prático do mundo (que passará por uma ação competente), mesmo que não resultem em procedimentos.

“Quem, a longo prazo, poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação, em seu sentido mais amplo? Inversamente, quem, hoje em dia, poderia continuar defendendo um utilitarismo estreito, limitado a alguns *savoir-faire* elementares? Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais. "Nada é tão prático como uma boa teoria", dizia Kurt Lewin, um dos fundadores da psicologia social”⁷ (Perrenoud, 1999:11-12).

A oposição entre competências e saberes parece ser, então, injustificada, mas devemos ter em atenção o modo como acontece a transferência de conhecimentos, através da ação e concretização na tarefa, e como podemos considerá-la uma

⁷ Note-se a aposta da pedagogia social, no século XX, que considera que a educação não é só instrução, mas importam o contexto e o comportamento em grupo e não só individualmente, realçando as relações entre indivíduo e sociedade. A ação do aluno não é exterior ao processo educativo, mas denota o culto do sujeito de conhecimento e do objeto construído, e já não transmitido como na pedagogia tradicional.

mobilização. Numa abordagem por competências é fundamental ligar, constantemente, os saberes a situações-problemas inéditas disciplinares e interdisciplinares, o que contraria a lógica de adição de saberes e poderá restituir um significado útil às aprendizagens, sem perder de vista a correlação holística dos currículos. O modo como a transferência de conhecimentos acontece não é automática, alerta-nos Perrenoud, ela acontece com o exercício continuado, e uma prática reflexiva. O sociólogo leva a questão mais fundo ao considerar que a mobilização eficiente de conhecimentos em relação à situação ultrapassa mesmo a aplicação de uma regra ou receita, ela deve antes fundar-se no acionar de esquemas constituídos:

“A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática” (1999:11).

Para Perrenoud (1999), só há competência com a mobilização de conhecimentos e com o acionar de esquemas constituídos, e para tal recupera a noção piagetiana⁸ de esquema como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, e distingue-a do hábito. Tendo em conta que é através dos esquemas que organizamos o conhecimento de si e da realidade exterior, e que por meio de acomodações lidamos com uma variedade de situações de igual estrutura, o sociólogo recorre à noção de “habitus” de Bourdieu para constatar que constituímos, ao longo da vida, um conjunto de esquemas ou sistema de disposições que nos permitem, graças à transferência, executar tarefas infinitamente diferenciadas, gerando uma infinidade de práticas. É neste contexto que conclui que a competência envolve, de forma complexa, um conjunto de esquemas, mas que importa ressaltar que quando tal se traduz num conjunto de processos de ação rotinizados e automatizados, quando permanecemos no “habitus” como um ajuste prático à situação, não podemos realmente falar de competência. Falar de competência traduz-se no acionamento de esquemas, que recorrendo ao “habitus”, e perante um obstáculo inédito, permitem a passagem para um funcionamento reflexivo, podendo desencadear uma ação original. Assim, ser competente pressupõe esquemas

⁸ Em Piaget a noção de *esquema* passa por considerar que a organização de conceitos relativos à realidade exterior acontece por assimilação quando os esquemas são usados para compreender os acontecimentos do mundo, e por acomodação quando os esquemas são alterados para responder a novas situações e incorporar novos dados sobre o mundo.

que desenvolvam o controlo reflexivo da ação, a consciencialização e o pensamento formal. O autor refere-se à relação entre competências e esquemas do seguinte modo:

“De que modo um sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos? O *habitus* permite enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão. (...) Quando [a situação] afasta-se por demais do que for dominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. (...) Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, (...) [mas] A partir do momento em que ele fizer "o que deve ser feito" sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidade ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência” (1999:32-33).

Em suma, a questão da mobilização de conhecimentos escolares não pode ser entendida, *ipso facto*, como os alunos e alunas serem capazes de se servirem deles, até porque muito do insucesso escolar passa pela ilusão que é a aquisição de saber através da memorização, do conformismo e até da fraude. Assim, não se colocaria o problema da transferência, se todo o saber perfeitamente integrado fosse em si mesmo operatório, como refere Perrenoud (2001) ao citar Pierre Astolfi, ao incluir, potencialmente, a aptidão de ser mobilizado. Numa “escola aprendente” poderá fazer sentido que nos questionemos acerca do papel do saber e do sentido que os alunos e alunas lhe atribuem, e num contexto de “lógica da descoberta” poderá igualmente fazer sentido que o papel de consumidores de saber dê lugar ao de produtores de saber, o mesmo é dizer:

“ os saberes teóricos parecer-lhes-ão [aos alunos] bastante mais significativos, na medida em que saberão a que perguntas científicas ou filosóficas eles pretendem responder.

A primeira competência disciplinar é a de *questionar o real* no interior de uma divisão e a partir de uma aquisição de que se vai progressivamente apropriando (...)” (Perrenoud, 2001:50).

Ainda no que toca à problemática da relação entre competências e saber, resta-nos considerar a “terceira pista falsa” para compreendermos o que são as competências para

Perrenoud, a saber, a concepção clássica de competência, inspirada no modelo linguístico de Chomsky⁹, que considera competência como uma faculdade genérica ou potencialidade de qualquer mente humana.

Rey (2002) apelida esta concepção de competência como “potência geradora” ou “ciência do conhecimento” e, diferentemente da concepção behaviorista que admite os comportamentos (como o de falar uma língua natural) como resposta aos estímulos do ambiente externo numa teoria empirista da aprendizagem de língua, aqui competência linguística equivale a um conjunto de regras inacessíveis à consciência do sujeito e que permitem a capacidade de produzir uma infinidade de novos enunciados, independentes da presença de estímulo, evitando porventura a circularidade de somente emitir enunciados formados a partir de outros precedentes. O essencial, segundo o filósofo da educação, é que se conclua que esta concepção clássica de competência distingue-se, de modo claro, de considerar competência como um comportamento, e como isso evita constituir-se como uma resposta automática a um estímulo, mas também se distingue claramente da competência-função, uma vez que promove a capacidade de adaptação a situações desconhecidas, e não somente visar um objetivo previamente definido. Esta diferença de adaptação a todas as situações é precisamente o que a demarca de todas as outras concepções, porque, para Rey, a constitui como competência transversal, na medida em que contém em si não só o domínio dos processos, mas igualmente a procura de conhecimento ou “ciência” de causa, sendo o conhecimento de causa de saberes teóricos parte integrante de toda a competência, em qualquer contexto de ensino e aprendizagem ou de formação. Recordando o lado oculto ou parte invisível do icebergue que mencionamos atrás, quer por parte de Rey (2002), quer por parte de Spencer e Spencer (1993), respetivamente, admite-se que toda a competência é transversal e constitui-se como potencialidade inata ao sujeito, e critica-se a redução de desempenho competente aos resultados, mas consideram-se também os processos em si:

“finalmente, temos de observar que a concepção chomskiana de competência se inscreve em um contexto definitivamente mentalista, em oposição ao

⁹ O modelo linguístico em Chomsky passa por não apelar a estruturas estranhas ao mundo físico, e na linguística, impôs-se como um “anti-behaviorismo” que admite que um comportamento (como o do uso da língua) é causado, sem necessariamente o ver como resposta a um estímulo, mas antes como um processo mental inato. O paralelismo com Descartes é recorrente, na valorização dos processos dedutivos quanto aos estados da mente, como descrito pelo mesmo no “*Discurso do Método*”: “por último, não há nenhuma das nossas ações exteriores que possa assegurar, àqueles que as examinam, que o nosso corpo não é apenas uma máquina que se movimenta por si mesma, mas que existe também nela uma alma que pensa, exceção feita às palavras proferidas, ou outros sinais endereçados a sujeitos que se nos apresentam (...) (2008:165).

behaviorismo. Trata-se de se interrogar sobre o que existe entre o estímulo e a resposta; abrimos a “caixa-preta” para explorar as operações mentais que resultam em comportamentos (...) Assim, temos visto que diferentemente da competência-comportamento, a competência que ele concebe é interna e não-visível” (Rey, 2002:41).

Para Perrenoud (1999), esta concepção clássica é criticável e pode constituir uma “pista falsa”, tendo em conta que apesar do reconhecimento das potencialidades do sujeito, não se podem descurar os estímulos e o papel da construção dos conhecimentos, por meio de aprendizagens, ou seja, mesmo que se considere o património genético de cada um, o modo como se desenvolvem competências difere de aluno para aluno, mas o mesmo não quer dizer que no limite se possa produzir um número infinito de ações não-programadas.

Boavida (1998), por sua vez, afasta a discussão da oposição entre competências e saber, na medida em que as liga diretamente ao conjunto de trabalhos e situações didáticas a desenvolver com os alunos e alunas. Assim, uma abordagem por competências implica, necessariamente, um diagnóstico das necessidades que cada aluno e aluna se predispõem a desenvolver e, por isso mesmo, esta concepção coloca competências muito mais do lado dos atributos ou *inputs* do sujeito. É preciso que as experiências pedagógicas e didáticas explorem os talentos e motivações de cada aluno, na concretização das suas características pessoais, admitindo-se aqui e à semelhança de Rey, um lado funcional, e atribuindo à Escola o papel de detetar e valorizar os processos de desenvolvimento dos *alunos-pessoas*:

“Entenda-se por competências de que um homem precisa as que são necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e as que vêm ao encontro das suas necessidades. E mesmo que se considere que estas são condicionadas ou potenciadas pelas competências adquiridas anteriormente, isso corresponde precisamente a um caminho pessoal que deve ser, sempre que possível, respeitado e valorizado” (Boavida, 1998:95)

No que diz respeito à aprendizagem, retomando o pensamento de Rey (2005), são ainda apontados diferentes graus de competência, a saber, um primeiro grau que expressa uma competência elementar e corresponde a saber executar uma operação como resposta a um sinal, assemelhando-se a uma habilidade; saber escolher a

competência que mais convém face a uma situação inédita, tendo em conta uma vasta gama de competências elementares, consiste numa competência de segundo grau. Note-se que é comumente recorrente a introdução de competências “básicas e não-básicas”, ou “gerais e específicas”, ou ainda “transversais e nucleares”, nos principais documentos educacionais orientadores. Rey vai mais longe ao considerar “competências de terceiro grau ou competências complexas” (2005:37), isto é, não somente saber escolher, mas também combinar adequadamente diversas competências elementares, a fim de ultrapassar uma situação nova e complexa. É neste contexto que Rey critica a estipulação prévia das apostas didáticas ao questionar os alunos e alunas acerca do que lhes foi explicitamente ensinado, ou seja, as questões ou sinais pré-definidos, através de atos apreendidos, o que pode demonstrar o desenvolvimento de competências unicamente do ponto de vista do primeiro grau, esquecendo a necessidade de uma “transformação” profunda do sujeito:

“Na realidade, o processo de escolarização apresenta exigências mais elevadas. Obviamente que gostaríamos que o aluno fosse capaz de responder adequadamente a problemas objecto de um tratamento específico em aula e em relação aos quais se facultariam explicitamente algoritmos de resolução, e a problemas diferentes, originais, inéditos, para os quais se ensinou uma resposta estandardizada. Mas, desta forma, viola-se, permanentemente, o contrato didático” (Rey, 2005:41).

Em suma, para Rey, as competências inserem-se numa visão construtivista e antropológica, pelo que implicam uma transformação profunda no sujeito. A dimensão construtivista, apesar de muito recorrente no campo educacional, acontece, na medida em que é valorizada a capacidade do sujeito trabalhar com o saber, evocando-se não apenas a operacionalidade do saber, bem como a sua aquisição por parte do sujeito, evidenciando uma característica que lhe é intrínseca. Promover a aquisição de competências é proporcionar uma modificação no sujeito, ou seja, que a aprendizagem implica uma transformação da estrutura cognitiva do sujeito, bem como da necessidade de construir situações-problema inéditas e complexas. Tal fica descrito nas seguintes palavras:

“Lúcidos, inserem a sua análise numa visão, simultaneamente, construtivista e antropológica: ‘construtivista’, porque as competências são construídas a partir de situações-problema que o professor deve criar; ‘antropológica’, na medida em que

estas competências não inscrevem numa visão utilitarista, ao serviço do uso concreto e imediato. Elas encontram-se inscritas na sua dimensão cultural e articulam-se com interrogações basilares, que lhes atribuem sentido” (Meirieu *in* Rey, 2005:11).

Questionar as apostas didáticas enquanto repensamos o contrato didático é enunciar outra problemática da abordagem por competências no ensino, a saber, a necessidade de outra formação de professores, que tenha em conta outras práticas pedagógicas e didáticas, e questione a forma como deixa de fazer sentido uma avaliação tradicional focada na obtenção exclusivista de objetivos previamente traçados. Considerando a diversidade de variáveis em presença no âmbito da avaliação dos alunos, não tomaremos esta dimensão como foco na presente investigação.

A revisão curricular que introduz a abordagem por competências obriga a uma maior intervenção/responsabilidade individual e coletiva na coordenação e gestão pedagógica e, como tal, os desafios do ponto de vista da formação docente são enormes, como alerta Paulo Abrantes:

“A formação (...) tem que incidir, evidentemente, em conhecimentos concretos, mas para o desempenho da profissão é preciso que incida fortemente na preparação para assumir um papel profissional, para tomar decisões em situações concretas, etc. Portugal tem muito a ganhar se a formação for feita sobre problemas educativos do ensino e da aprendizagem, que também envolve conhecimentos, mas não se limita à consideração dos mesmos. Portanto, isto significa que a formação tem que ser muito mais em contexto e em acção” (2000:211)

Assim se percebe que os desafios que se colocam ao profissional da educação se complexificam se considerarmos que ele é também um ator social, isto é, desempenha funções na política de escola e nessa medida se alargam os horizontes da sua intervenção.

À medida que assistimos à emergência de um protagonismo mais diversificado do profissional professor e reconhecemos uma valorização social da pedagogia, assistimos simultaneamente a uma desvalorização dos profissionais da pedagogia e a um processo de desescolarização do processo formativo, o que faz com que a aquisição de competências não aconteça preferencialmente em contexto académico.

Considerando que as questões didáticas e pedagógicas constituem uma dimensão fundamental dos cursos e dos currículos, o rol de críticas ao lugar das competências neste âmbito vem sendo frequentemente enunciado. Ou porque a desarticulação entre ciclos ou entre programas é assumida como um fator inibidor da concretização de metodologias promotoras do desenvolvimento de competências, ou porque a extensão dos programas inviabiliza essas metodologias ou ainda porque parece difícil articular a avaliação de competências (a nível interno) com os objetivos da avaliação externa (exames). Ainda assim, deve notar-se que os cursos e currículos têm vindo a ser reorganizados no sentido de uma aprendizagem que coloque o acento na formulação de “*learning outcomes*” (resultados de aprendizagem), ou seja, de resultados em função das competências que os alunos e alunas devem mobilizar. A propósito de um currículo por competências, Paulo Abrantes refere as principais exigências a ter em conta:

“Primeiro, para pôr mais ênfase nas competências e nas experiências que se vivem do que propriamente na soma dos conteúdos. Segundo, para criar uma cultura de que a maneira como se tenta desenvolver essas competências deve ser adequada ao tipo de alunos, e que essas questões se encontram um pouco na esfera de decisão da escola e dos professores responsáveis, por forma a melhor adequarem a estratégia aos alunos que têm” (2000:209)

Tem-se mostrado, portanto, evidente que a abordagem por competências privilegia métodos ativos e uma diversidade de recursos, o que pode estimular os professores e professoras, seja em formação inicial, seja em formação em contexto de trabalho, a refletirem sobre o que pretendem que os alunos e alunas saibam, afastando-se da ideia de acumulação de conhecimentos, e convocando, acima de tudo, o domínio de estratégias. Esta é uma problemática acerca da qual os autores parecem ser unânimes em considerar uma mudança de práticas que promova, essencialmente, o trabalho de projeto e a didática da situação-problema, já defendidos por Meirieu (1987) e Astolfi (1998), entre outros.

Apesar de não ser nosso objetivo aprofundar as características destas metodologias didáticas e pedagógicas, não deixamos de considerar, em traços gerais, as reflexões de Rey (2005) e Perrenoud (1999) acerca desta problemática. Ambos mencionam a dificuldade de conceptualização em torno da didática da situação-problema que apresenta sentidos díspares, mas também reconhecem, igualmente, a importância da construção de situações-problema inéditas no âmbito do desenvolvimento de um

trabalho por projetos (e não somente por temas). Para Perrenoud (2002), tomando como referência Meirieu (1987), a situação-problema deve colocar o aluno ou aluna diante de uma série de decisões e ações a serem realizadas para alcançar um objetivo que ele ou ela mesmo escolheram, ou que lhes foi proposto; esta situação está organizada em torno da superação de um obstáculo previamente identificado, que ofereça na tarefa proposta uma resistência suficiente, de modo a que o aluno ou aluna mobilizem pré-requisitos, competências de base ou de primeiro grau, e conhecimentos consolidados, bem como as suas representações, de maneira a que o questionamento dos alunos e alunas conduza à elaboração de novas ideias.

Rey (2005) enfatiza, como uma das vantagens do recurso ao trabalho por projetos, esta possibilidade, acima enunciada por Perrenoud, de os alunos e alunas poderem expor a sua própria visão construída do mundo, atribuindo sentido à tarefa e superando os contextos previsíveis dos problemas escolares. No essencial, a aposta no desenvolvimento de resolução de projetos contrasta com o facto de que os processos e conteúdos apreendidos na escola identificam-se apenas com rituais escolares pré-definidos e estereotipados, e que fogem à negociação e à adaptação ao contexto e grupo. Por outro lado, a pedagogia por projeto inclui o apelo à reflexão sobre o que é necessário fazer para fazer-saber, através da associação do desafio à disciplina, e incute a interpretação de novas situações, competência determinante para indivíduos-decisores.

As vantagens da construção de situações-problema, em suma, segundo Rey (2005), passam por permitir encarar o problema na sua globalidade, e não através da decomposição em microatividades que apelam aos elementos do saber adquiridos individualmente e em processos elementares, mas antes pelo modo como o saber é visto como uma competência que se caracteriza por uma integração holística e que faculta o questionamento das convicções, e suscita incerteza, desafio, dúvida e reflexão. É a substituição do ensino de um saber-morto, para um ensino que, através do desenvolvimento de competências, permita resolver problemas, esclarecendo o mundo e a realidade. Isto corresponde ao que Perrenoud (2001) apela de “situações didáticas portadoras de sentido e de aprendizagens”, que só se constituem enquanto situações verdadeiras de uma abordagem por competências, se forem diferenciadas para que cada aluno ou aluna sejam solicitados na sua “zona de desenvolvimento proximal”¹⁰. Uma

¹⁰ A *zona de desenvolvimento proximal*, segundo Vygotski, passa por considerar as possibilidades de realização ou aprendizagem quando o indivíduo é confrontado, em situação de interação, com outra pessoa competente; e distingue-se da *zona de desenvolvimento atual* que considera as possibilidades de realização do indivíduo sozinho.

pedagogia diferenciada que aposte no desenvolvimento de competências não deverá ignorar, portanto, o equilíbrio entre o estímulo do desenvolvimento intelectual e os conhecimentos, capacidades e competências já adquiridas, de modo a que a tarefa pedida não se transforme num obstáculo inultrapassável e desmotivante.

É, desta forma, perceptível a tensão entre a lógica da produção ou da eficácia, e a lógica de aprendizagem ou de formação que implica uma nova forma de transposição didática, e porventura um novo contrato didático. No que diz respeito ao papel do professor ou professora, implica que este passe a trabalhar segundo objetivos-obstáculos (Astolfi, 1998), o que os obriga a colocarem-se no lugar do outro para reconhecerem o que lhe é evidente e o que lhe é obstáculo, num exercício de abstração e alteridade. Reconhecer que os objetivos-obstáculos são objetivos cognitivos que partem do esforço do professor ou professora em se deslocarem e descentrarem do que é oficialmente exigido e esperado e reconhecerem o que ainda não foi ultrapassável para os alunos, é compreender por que motivo Boavida reconhece que as competências que devemos desenvolver com os alunos são as competências de que eles são capazes, e por isso mesmo passam necessariamente por um diagnóstico de necessidades (1998:86-87).

No entanto, e quando refletimos acerca da relação dos professores e professoras com o saber, questionamo-nos sobre a preparação (ou falta dela), ao nível da formação superior geral e da formação docente específica, para a consciencialização e reconhecimento da lógica de desenvolvimento de competências, isto é, da necessidade de investigação, de problematização, e de “ensinar a paixão da descoberta” aos alunos e alunas, quando eles mesmos podem ter sido deformados nessa matéria, evidenciando uma petição de princípio quase paradoxal. Perrenoud (2001) chama-nos a atenção para que a quebra deste aparente círculo vicioso não é automática, passa por refletir e repensar a lógica de produção e consequente memorização para o ato finalístico da avaliação de todo o ensino básico, secundário e universitário. Reflexão que não tomamos na presente investigação, pela sua extensão. Sintetizamos esta crítica à formação docente nas seguintes palavras do sociólogo:

“é inútil questionarmos como formar e avaliar competências, enquanto os professores não virem *por que razão mudar*. A urgência não é tanto de os instrumentalizar, mas antes de lhes dar *razões* para aderir à reforma curricular. Para isso, a única via eficaz é interrogar a sua própria relação com o saber e a suave esquizofrenia na qual se encontram instalados numerosos professores do Ensino Secundário: a sua própria experiência de formação e de vida desmente o valor

absoluto que eles atribuem aos “saberes puros”, embora não se apercebam que ensinam uma ideologia do saber que não praticam. Este é o maior desafio da formação” (2001:56).

De facto, reconstruir a transposição didática e elaborar, porventura, um novo contrato didático implica refletir profundamente acerca dos pressupostos inerentes à conceção pedagógica de ensino e aprendizagem e da relação professor e aluno, razões mais do que suficientes, no entender de Perrenoud, para enunciar as novas competências do professor para ensinar, que se confrontam com os dilemas da falta de disciplina, do abandono escolar e do insucesso escolar, essencialmente, e devem promover práticas inovadoras que não se reduzam a “reproduzir” o modelo vigente, mas que o “transformem” criticamente, caso contrário poderá ser assumir que esta nova abordagem educativa pode ser um “construir sobre areia” (Perrenoud, 2001).¹¹

Por fim, a abordagem por competências implica que a escola assuma a finalidade de confrontar os alunos e alunas com saberes em contexto real e exequível, sem cair na tentação de definir os saberes úteis e quotidianos para a vida social e profissional, caso em que facilmente cairia num saber utilitário. Responder à questão “que tipo de saberes as competências escolares promovem?”, é, no fundo, confrontarmo-nos com a questão “para que serve a escola?”, e é porventura encarar o “medo de mudar” (Perrenoud, 2001).

A discussão acerca da imagem organizacional da escola está em foco, pelo que reaviva o debate antigo entre os “utilitaristas” que defendem que a escola serve para ensinar e aprender coisas úteis à vida, e os defensores de uma cultura que promova um ensino universal e gratuito e que apostam numa visão mais ampla de escolaridade. Ainda assim, segundo Perrenoud (1999), é necessário prudência com estes rótulos, que podem ser redutores, e relembra o Movimento Escola Nova¹² que juntou-se ao mundo do trabalho na defesa de uma escolaridade que permitisse a apreensão da realidade:

¹¹ Notem-se as dez novas competências para ensinar, enunciadas por Perrenoud, a saber, 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipa; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação continua. Cf. Perrenoud, P. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed

¹² O Movimento Escola Nova, que começa a delinear-se nos finais do século XIX e permite que o século XX seja apelidado do “século da criança”, caracteriza-se por um nítida oposição ao modelo educativo e pedagógico tradicional em que o aluno é tido como um objeto a formar por uma ação exterior a exercer sobre ele com referência a valores e normas ideais, e um novo modelo que considera que o aluno tem consigo os meios necessários para ser sujeito de sua formação. Recorde-se, a este propósito da relação

“o sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escolar, a uma *tensão* entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los muito rapidamente a *práticas sociais*” (1999:14)

Finalmente, recuperando a ideia da necessidade de formação de colaboradores competentes e de organizações humanizadas face ao falhanço do modelo rígido e industrial, percebe-se que colapsou a conceção de organização como “máquina” e, concomitantemente, o objetivo da escola enquanto “forma(ta)ção dos jovens de modo a que pudessem assumir eficazmente o lugar que lhes estava destinado na grande máquina do mundo” (Cabral, 1997:51-52). Do modelo educativo racional e mecanicista (Bertrand e Valois, 1994; Cabral, 1997), por não responder aos desafios sociais, económicos e culturais, emerge uma nova conceção de organização como “ser vivo”, e eventualmente um novo modelo educativo humanista e construtivista que reflete as exigências sociais, mas também enuncia finalidades originais da educação que contrariam um elitismo de acesso à educação baseado no determinismo social.

Os currículos orientados para o desenvolvimento de competências contestam a lógica elitista da Escola, como refere Perrenoud (2001), na medida em que pretendem preparar todos os alunos e alunas para o exercício profissional e social, quaisquer que sejam os seus destinos académicos, não-académicos ou condições sociais. Assim, estes currículos podem constituir, na opinião do sociólogo, um enorme progresso quanto às finalidades que os programas assumem, e quanto ao registo didático e pedagógico que os professores e professoras assumem, como acima enunciamos¹³. No entanto, o mesmo autor não deixa de alertar para as perversidades desta nova aposta, a saber, que os novos objetivos, exigências e normas de excelência escolar podem privar alguns alunos e alunas do sucesso escolar, uma vez que as desigualdades sociais não são independentes

entre escola e saber socialmente útil, o modelo proposto por Celestin Freinet baseado numa revolução pedagógica relacionada com a revolução social. No entanto, Louis Not (1989) alerta para que, numa perspectiva dialética, uma oposição entre as duas teses contrárias é estéril, enquanto não for superada uma síntese que construa uma nova posição integradora.

¹³ Perrenoud chega mesmo a considerar o desenvolvimento de competências como uma forma de combate contra as desigualdades sociais, num sentido democratizante do ensino. Para isso considera que “não obstante, o principal problema da escola, que resiste às sucessivas reformas há décadas, é a dificuldade em instruir os jovens, senão em igualdade, ao menos de maneira tal que cada um alcance, ao chegar à idade adulta, um nível aceitável de cultura e de competência, tanto no mundo do trabalho como na vida”. Perrenoud, P. (1999). Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed, p.72. Cf. Perrenoud, Philippe (2000). L’approche par compétences, une réponse à l’échec scolaire? In AQPC, Réussir au Collégial, Actes du Colloque de l’association québécoise de pédagogie collégial. Montréal.

do conteúdo do ensino. Assim, não se exclui a hipótese de as competências se consubstanciarem numa nova forma de elitismo e aumentarem essas desigualdades.

Admitir que a escola, sistemicamente, não se isola da sociedade, não é sinónimo de admitir que o contágio acerca das competências entre universo laboral e universo educativo é a única inspiração das reformas curriculares. Como esclarecemos inicialmente, confluem duas ideologias, do lado do mundo do trabalho há o desejo de que a escola “produza” indivíduos adaptáveis ao mundo económico enquanto trabalhadores e consumidores; mas do lado dos pedagogos e das políticas de educação há também os que querem uma escola “libertadora” que desenvolva pessoas com juízos e ações reflexivos e autónomos¹⁴. Ambas as perspetivas requerem a relação entre saberes e competências, e ambas esperam que a escola faça com finalidades, o que promete em nome do humanismo. É, no fundo, ter em conta a urgência da reflexão filosófica no mundo contemporâneo, e consideramos interessante salientar a especificidade filosófica da educação (Paula Pereira, 2008), na medida em que a existência humana se prende com a mobilização para o pensar, toda a educação reside na sua essência numa procura de querer saber o que o mundo é, de compreender o mundo, e considera o humano como ser inacabado e de incompletude (Ricoeur, 1990). O desejo de compreensão do mundo é já em si mesmo fazer – mundo, pois requer uma atitude experienciadora, e constitui uma alternativa à mesmidade, ao conformismo e à involução. O fazer – mundo refletido traz consigo uma atitude de responsabilidade, particularmente na educação, de transmissão de conhecimento do que o mundo é, mas também de formação e de questionamento do que o mundo poderá ser (Arendt, 2006).¹⁵

¹⁴ Recordemos os paradigmas em Álvaro Gomes (2004): à conceção tradicional de “escola escultora” associamos o paradigma educacional “racional-tecnológico” que se caracteriza por uma forte ênfase no alcance dos objectivos, nos resultados conseguidos e na operacionalização e tecnicidade dos processos e onde o professor é um técnico na aplicação dos programas e os alunos são a matéria-prima receptora de produtos, num sistema onde predomina o controlo; à conceção moderna de “escola estufa” associamos o paradigma educacional “interpretativo-simbólico” que se caracteriza não só pelo alcance de resultados e cumprimento de objetivos, mas também pelos processos de aprendizagem que encerram currículos como construções/hipóteses e não como produtos, onde o professor é um artista que medeia a relação de ensino com os alunos, e há igualmente espaço para a promoção de valores; e por fim, à conceção libertadora de “escola relâmpago” associamos paradigma “sociocrítico e de nova luz”, na medida em que se extrapolam os caminhos dados na escola para novos potenciais caminhos a traçar para uma condição de mundo diferente, e onde o professor é um agente transformador, crítico e reflexivo de mudança social e política e há uma forte aposta no desenvolvimento de competências.

¹⁵ O educador em Hannah Arendt (1956) tem uma dupla responsabilidade: pela vida e desenvolvimento das crianças na sua inserção no mundo *velho*, e pela continuidade do mundo em si mesmo que se renova constantemente pela novidade da natalidade.

3. Competências no Ensino Secundário de Filosofia

3.1 Competências prescritas no currículo do Ensino Secundário

“Um "simples erudito", incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante.”

Philippe Perrenoud, 1999:70

No âmbito de um relatório crítico da nossa ação de iniciação à prática profissional, não podemos deixar de ter em conta o caso português quanto ao surgimento da aposta no desenvolvimento de competências (específicas e não-específicas), e uma vez que a nossa prática letiva se circunscreve ao contexto secundário, é o ensino secundário que olhamos com mais detalhe. Para isso consideramos alguns documentos legais que enquadram as diretrizes desta nova abordagem, e, implicitamente espelham, desejavelmente, novas configurações às finalidades educativas.

Tomemos como exemplo, no caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) e os decretos-lei que regulamentam os currículos nas últimas décadas (decreto-lei nº 286/1989 de 29 de agosto; nº 7/2001 de 18 de janeiro; nº 156/2002 de 20 de junho e nº 74/2004 de 26 de março, recentemente revogado pelo decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho; vejam-se também as portarias a eles associadas), para tentar perceber o lugar da referência ao desenvolvimento de competências. Nos primeiros anos da década de 90, os planos curriculares do “novo ensino secundário” foram sendo definidos, apontando-se, então, para a necessidade de incentivar pedagogias/didáticas mais diversificadas, nomeadamente a “pedagogia de projeto”, enquanto mecanismos promotores do desenvolvimento de competências. Mas um breve olhar à cronologia e ao conteúdo da revisão curricular que ocorreu a partir de 1997 revela uma deriva conceptual no que ao conceito de competência diz respeito (das “competências transversais”, inerentes a todos os cursos e vias do ensino secundário, às competências “essenciais”, às específicas das áreas de estudo, aos “perfis de competências à saída do ensino básico”, aos “perfis de competências à saída do ensino secundário”, às inerentes à formação de adultos, entre outras). É com a publicação do decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março, que se define a composição curricular dos cursos. Note-se que a referência a competências ocorre especificada quando se apontam os objetivos das componentes de formação científica e de formação tecnológica, técnico-artística e técnica e nessa medida poderemos considerar a apropriação da noção ligada a um saber específico (científico, tecnológico, técnico-artístico e técnico). É

também interessante notar que a referência a competências é retomada nos pontos sobre “avaliação” e “certificação” dos cursos.

Muito embora, e a partir dos exemplos apontados, possa ser percebida a necessidade de uma maior reflexão sobre o lugar da abordagem por competências no ensino secundário, é igualmente percebida a importância dada pelos decisores enquanto resposta a algumas das finalidades deste ciclo de estudos.

Tomemos agora em atenção as competências filosóficas propostas no programa da disciplina da formação geral do ensino secundário para os 10º e 11º anos de escolaridade. Para tal, recordemos primeiro, nas palavras de Perrenoud, em que consiste competência:

“Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999:7).

E ainda, em que é que não consiste competência:

“A competência não é um estado, nem um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um “saber-fazer”. Não é assimilável a uma formação adquirida. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contabilística e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir mal os contratos” (idem, 2001:42).

Acrescentamos nós, quando pensamos especificamente no ensino de filosofia, e relembremos o pensamento de Paulo Freire:

“O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heraclito; sobre o problema do Ser em Parménides; sobre ‘o mundo das ideias’ em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente sobre a ‘dúvida’ cartesiana; a ‘coisa em si’ em Kant; sobre a dialéctica do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a ‘intencionalidade da consciência’ em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também” (1985:35).

O mesmo pode querer dizer que desenvolver competências especificamente filosóficas poderá significar afastarmo-nos do paradigma tradicional da transmissão de posições filosóficas historicamente enquadradas, sem a preocupação didática do desenvolvimento de um pensamento crítico, problematizador, argumentativo e conceptualmente rigoroso. Por sua vez, a assunção desta preocupação didática implica um profundo conhecimento por parte dos professores e professoras acerca do que é configurado pelo programa da disciplina quanto aos domínios que tornam os alunos filosoficamente competentes, e note-se, a este propósito, que não é nosso objetivo, na presente investigação, discutir tal posição programática, o que poderia implicar uma sugestão da nossa parte de outras competências específicas (ou transversais) a desenvolver. Pretendemos analisar a posição existente, e posteriormente criticar a sua correlação com as finalidades, os temas e conteúdos, e os recursos programáticos, numa análise crítica ao programa de filosofia para o ensino secundário (PFES).

Perrenoud (1999) chama a atenção para o modo como os textos educativos são, por natureza, neutros e uniformes o bastante para serem adotados por todas as instâncias decisórias, e quando refletimos acerca dos programas disciplinares, a exceção não se aplica. A escolha de competências, quer ao nível transversal, quer ao nível específico, implica sempre a adoção de uma visão do mundo, e isso é ideológica e eticamente discutível.

O problema de se formularem contextos e competências, no âmbito disciplinar, implica tentar responder à questão “que seres humanos a escola quer formar?”, correndo o risco de uma deformação. Assim, a neutralidade e uniformidade podem não se coadunar com uma instituição democrática que procura um meio-termo legítimo e aceitável nas finalidades que traça. As escolas são cautelosas na escolha e concretização das competências (essencialmente as transversais), por forma a serem consentâneas com o mínimo das práticas sociais, mas os programas disciplinares parecem não resolver o problema da transposição didática, como analisaremos no caso específico da disciplina de filosofia. Os programas que não propõem contextos (necessários às situações de ação para a mobilização de competências) entregam a responsabilidade aos professores, isto é, o poder e o risco, simultaneamente, estão todo do lado dos docentes.

Na ausência destes contextos podem acontecer dois problemas, refere também Perrenoud (2002): os professores e professoras que procuram desenvolver competências são responsabilizados na escolha das suas práticas sociais de referência e investem nelas a sua própria visão do mundo, da cultura e de ação; os professores e professoras que não

se interessam por uma abordagem profunda às competências limitam-se às competências escolares e disciplinares consagradas, e investem essencialmente na transmissão de conteúdos. Na verdade, em ambos os casos há uma margem de perigo, na medida em que o ensino e aprendizagem nunca acontecem sem a responsabilidade moral do seu uso e a existência de um currículo oculto.

Uma das críticas recorrentes à abordagem por competências é a fragilidade do conceito que contribui para a hesitação entre competência e capacidades ou habilidades. Do mesmo modo, argumenta-se que um programa orientado exclusivamente para a transmissão de saberes não sofre da mesma ambiguidade, e que o único debate se centra na inscrição de algum conhecimento identificado no currículo. Mais do que isso, argumenta-se, igualmente, que não é preocupação da escola, na sua formação geral, a transferência ou mobilização de conhecimentos, mas antes o fornecimento destes.

Relembrando que tanto a visão utilitarista, como a visão libertadora da escola requerem saberes e competências, e assumindo que os programas constituem instrumentos pedagógicos e didáticos essenciais à seleção, integração e mobilização de conhecimentos nos alunos e alunas, Perrenoud responde a estas críticas:

“o que não é perceptível, geralmente, é que os programas orientados para os saberes não se arriscam a reflectir sobre o modo de integração e de mobilização dos conhecimentos nos espíritos dos alunos. (...) À custa dessa cegueira podem evitar-se as incertezas e os conflitos sobre o programa. Porque, a partir do momento em que nos perguntamos como é que os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem no espírito de uma pessoa acaba-se a clareza e o consenso. As falsas certezas dos que põem em causa a fragilidade da noção de competência têm a ver com a indiferença do que advém dos saberes, quando deixam de ser enunciados nos livros ou nas palestras magistrais, mas tornam-se representações movediças, flutuantes, parciais e, por vezes, falsas nos espíritos dos alunos” (2001:10).

3.2 Competências na disciplina do Ensino Secundário de Filosofia: uma leitura do atual Programa

Procuramos, agora, refletir criticamente acerca de um dos principais documentos do ensino e aprendizagem de filosofia no ensino secundário, na correlação que procura estabelecer entre a aposta no desenvolvimento de competências filosóficas e as finalidades e os conteúdos temáticos da disciplina. Trata-se, por isso mesmo, do programa de filosofia para os 10º e 11º anos concebido pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério de Educação, para os cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, coordenado pela professora Maria Manuela Bastos de Almeida, e com autoria dos professores Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros.

O presente documento, homologado em 22 de fevereiro de 2001, resulta de uma reformulação do Programa de Introdução à Filosofia, aprovado em 1991 pelo despacho nº 24/ME/91, de 31 de julho de 1991, e considera para esse efeito a reestruturação dos Programas do ensino secundário, a investigação realizada que conclui uma tendência geral por parte do corpo docente de filosofia para a manutenção deste último programa na sua globalidade, e a consistência científica que o programa promove que é reconhecida no programa pelos professores e professoras de filosofia na sua vigência de dez anos.

Assim, a primeira parte do programa de Filosofia diz respeito à “Natureza da disciplina de Filosofia e sua integração no currículo”, e como tal, indica alguns documentos de referência nacionais e internacionais acerca do ensino secundário, e mais especificamente o lugar da Filosofia no ensino secundário. Neste contexto, é reforçada a ideia segundo a qual o papel e o lugar do ensino estão a ser reequacionados no sentido de o ensino incluir como finalidade a questão das atitudes e dos valores, no contributo para a formação da consciência cívica dos alunos e das alunas. É este o contexto que justifica, para os autores do programa, a indicação do “Relatório Delors”, a partir da obra “Educação-Um Tesouro a Descobrir” de Jacques Delors (1996), na medida em que se chama a atenção para a necessidade, no ensino secundário, da formação pessoal e social de cada jovem na aprendizagem a conhecer, a fazer, a ser, e acima de tudo, no aprender a viver em conjunto. Já no que respeita ao contributo específico da Filosofia no ensino secundário, foram ainda indicadas as referências da recomendação da UNESCO para o alargamento e introdução da formação filosófica, na promoção das

relações entre Filosofia e Democracia e entre Filosofia e Cidadania, e na convicção de que o pensamento filosófico valorizará o juízo crítico e participativo na comunidade e no espaço público por parte de cada jovem. Os autores recordam, assim, o modo como Portugal respondeu sempre positivamente a este apelo, uma vez que a disciplina de Filosofia figurou sempre nos currículos, e retira de todas estas recomendações três pontos essenciais, a saber, que o ensino da filosofia “aperfeiçoa a análise das convicções pessoais; permite aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros; e aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados” (página 4 do PFES). Ora, embora tais “funções essenciais da disciplina de filosofia” estejam em estreita relação com o modo como o programa está concebido, uma vez que, e como veremos adiante, inspiram as finalidades e os objetivos deste programa em particular, podemos porventura considerar tais funções como uma meta comum e possível para todas as disciplinas, e não tanto uma finalidade que torne a aprendizagem da filosofia específica e pertinente. Por outras palavras, e como afirma Júlio Sameiro,

“ [o programa] rejeita a especificidade da filosofia e do trabalho filosófico diluindo a filosofia numa «prática interpretativa» que leva à tentação megalómana de abraçar todos os conteúdos susceptíveis de «interpretação» e de responsabilizar-se pela consecução de todas as finalidades do ensino” (Sameiro, 2003:25).

Outros aspetos que refletem esta ausência de “critério de relevância filosófica”, como afirma ainda o mesmo autor, são as intencionalidades descritas pelos autores, que consistem em que os alunos e alunas sejam capazes de pensar autonomamente, de se posicionar criticamente face à realidade dada, de dizerem “a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora”. O mesmo é dizer que todo o trabalho filosófico poder-se-ia reduzir a uma prática interpretativa cujo objeto de interpretação é tudo, sendo que qualquer outra disciplina ou área de estudo podia igualmente reclamar para si mesma esta procura de “uma palavra comum”, isto é, o desejo de promover cidadãos informados e críticos. Assim, e na generalidade das finalidades que são apresentadas no primeiro ponto do programa para o ensino de filosofia no ensino secundário, notamos alguma ausência de eventuais medidas que permitissem ultrapassar as perversões a que assistimos no ataque ao ensino de filosofia, bem como notamos a presença de um eventual amontoado de finalidades

gerais e generalistas que confundem as metas do ensino de filosofia por comparação a outras disciplinas do ensino secundário que reclamam, todas elas, uma formação cívica informada, crítica e integradora. Deste modo, não nos é possível distinguir com grande clareza a especificidade e o propósito que esclareçam a aposta nas competências de análise, interpretação e expressão discursiva.

Ora, a definição de competências especificamente filosóficas implica, subjacentemente, a discussão acerca da conceção de filosofia que se adota, e determinará a escolha de práticas didáticas e a construção de instrumentos de avaliação, motivo pelo qual vale a pena determo-nos nas finalidades que o programa assume. É precisamente o ponto “Finalidades” (página 8 do PFES), da segunda parte do programa de filosofia, que esclarece as finalidades da disciplina de Filosofia, e uma vez mais, salientamos o eventual carácter vago na determinação das metas que orientem e deem sentido próprio aos objetivos e competências estabelecidas decorrentes destas mesmas finalidades. Assim, a formulação de um “projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional” decorre, primeiramente, das finalidades prescritas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986), que não esquece a dimensão pessoal e social do desenvolvimento do indivíduo e do cidadão ao estabelecer um macro *telos* educativo para onde se orienta toda a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de um “pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido” acontece de modo transversal através das finalidades e competências de outras áreas de estudo como a História, a Geografia, a Economia, entre outras; também o desenvolvimento de uma “sensibilidade cultural e estética” acontece de modo transversal através das finalidades e competências assumidas noutras áreas de estudo que recorram à expressão artística.

Porém, a especificidade do ensino de filosofia torna-se mais evidente nas outras duas finalidades prescritas no programa, a saber, que são necessários “instrumentos para o exercício pessoal da razão”, “para o desenvolvimento da reflexão”, e para a “compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes”, bem como a necessidade de “mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência”, o que, em suma, permite atribuir à filosofia um lugar indispensável, não por acrescentar conhecimentos, não por querer substituir conhecimentos, mas antes para dar a esses mesmos a sua “autêntica inteligibilidade”, como refere Fernando Gilot. O mesmo autor afirma ainda que:

“ [a filosofia está] em toda a conceptualização da realidade essencial, consequentemente, a sua função pedagógica (...) não poderá nem deverá ser outra senão a de justificar, fundamentar, radicar, tornar, em suma, o espírito dos alunos consciente dos próprios conhecimentos científicos e literários” (1976:16).

Tal poderá corroborar uma verdadeira dimensão transversal do ensino de filosofia, sem que se perca a especificidade do seu saber, pela sua radicalidade e reflexão problematizadoras.

Como referimos anteriormente, e apesar de uma eventual indefinição na deteção de uma especificidade própria da Filosofia e do seu ensino, consideramos que as finalidades mencionadas estão em estreita relação com os “Objetivos Gerais” (página 9 do PFES) traçados que se dividem entre o “domínio cognitivo”, o “domínio das atitudes e dos valores”, e o “domínio das competências, métodos e instrumentos”. A formulação dos objetivos, no que respeita ao seu valor pedagógico, poderá tentar responder à questão “para quê ensinar filosofia?”, e como tal, pressupor uma conceção de Filosofia, entre várias possíveis; e acima de tudo, para além dos objetivos serem condicionados pelas finalidades encontradas para o ensino de filosofia, esses objetivos condicionam a atividade do professor, a atividade dos alunos e das alunas, e o produto inerente a um percurso de aprendizagens. Essa estreita relação entre objetivos e finalidades torna-se mais evidente na constituição e formulação dos objetivos quanto ao domínio cognitivo, uma vez que estes procuram que o aluno e a aluna se “apropriem progressivamente da especificidade da Filosofia”, considerando como específico de filosofia, primeiramente, a sua distinção relativamente a outros tipos de racionalidade, a sua atividade interpretativa e argumentativa, e o seu carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo. Note-se que os próprios Objetivos estão formulados de modo a que os alunos reconheçam tais especificidades, privilegiando-se o domínio cognitivo do “Reconhecer”. Constata-se também a ausência de outros objetivos que apontem o caminho desse reconhecimento ou o aprofundem. Note-se, igualmente, que acerca destes objetivos não se configura uma especificidade própria de filosofia, pelo que não se concretiza a distinção da própria racionalidade filosófica, da argumentação filosófica, da retórica filosófica e da interpretação filosófica, por oposição e diferença com outras disciplinas argumentativas, retóricas e interpretativas. Neste ponto Desidério Murcho questiona-se quanto à designação específica da filosofia como atividade interpretativa, afirmando para tal que pressupor que:

“o estudante não tem com quem dialogar a não ser com os textos dos filósofos e que não tem matéria à sua disposição nem encontra no mundo algo que possa constituir fonte de perplexidade filosófica (...) é inconsistente com a ideia de que a filosofia encontre a sua matéria-prima no mundo em que vivemos e que é isso mesmo que a torna inevitável, viva e actuante” (2003:12)

O mesmo autor chama ainda a atenção para o modo como a Filosofia trata de problemas, teorias, argumentos próprios de carácter conceptual, e que se distinguem do carácter linguístico ou literário de outras disciplinas como o Português. E considera que é este o motivo que faz com que algum do insucesso na disciplina de filosofia aconteça pela impreparação na leitura dos ensaios filosóficos.

Os textos filosóficos são o principal recurso a ser mobilizado na sala de aula para o ensino de filosofia, segundo os autores do programa, como referido no “Princípio da diversidade dos recursos” (página 17 do PFES), tratando-se da ferramenta essencial no aprofundamento e conhecimento da História da Filosofia, e no que toca às competências previstas, é o recurso que permite “ampliar as competências básicas” de discursividade e comunicação filosóficas, bem como “iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica” (página 10, *idem*). Veremos, mais adiante, como esta designação de “competência básica” pode contribuir seriamente para a confusão entre o que é específico e transversal nas competências desenvolvidas em filosofia.

O segundo ponto dos Objetivos Gerais, no que se refere ao domínio cognitivo, procura que o reconhecimento da especificidade de filosofia conduza ao “desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável”, o que demonstra uma estreita relação com as finalidades inicialmente estabelecidas. De facto, o programa apropriou-se de diretrizes gerais acerca da formação geral dos jovens e assumiu o seu contributo na construção da identidade pessoal e social que passe pelas competências específicas de conceptualização, argumentação e problematização no contributo para uma realidade em transformação, e nesse sentido, são essas as principais competências especificamente filosóficas que destaca, a par das competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação, e das competências de análise e interpretação de textos e composição filosófica (página 10 do PFES).

Há contudo alguma obscuridade terminológica quanto à definição clara do domínio dos objetivos, e do domínio das competências, e mesmo quanto ao domínio das competências o que é transversal ao saber filosófico (o mesmo é dizer os contributos das competências adquiridas por meio de outros saberes ou técnicas), e o que é específico do saber filosófico (“o valor acrescentado” da disciplina). Tal obscuridade terminológica pode dificultar o rigor e a clareza da definição de competências filosóficas, passo essencial à lecionação, na sua distinção e relação com os objetivos quer no domínio cognitivo, quer no domínio social. É nossa crença que os objetivos quando atingidos refletem os conhecimentos, atitudes e procedimentos adquiridos pelos alunos e alunas resultantes das aprendizagens dos conteúdos, mas que, diferentemente, as competências constituem a capacidade de mobilização, seleção e integração desses mesmos conteúdos perante uma determinada questão ou problema. Diferentemente do que o aluno sabe sobre determinado conteúdo, importa-nos, com o desenvolvimento do trabalho aqui proposto, saber o que o aluno será capaz de fazer com os saberes que possui, problematizando uma questão, conceptualizando uma noção e argumentando face a uma tese na sua dimensão filosófica. É por isso nossa constatação, também, que parte da autonomia individual do aluno em relação ao uso competente do seu saber acontecerá nas três operações essenciais a uma aprendizagem dinâmica em filosofia. Compreender a opção, por parte do programa, de constituir a problematização, a conceptualização e a argumentação como competências especificamente filosóficas passa, entre outros aspetos, por aprofundar a conceção de Michel Tozzi quanto à especificidade didática da aprendizagem de filosofia, ou seja, as capacidade e as competências que o *filosofar* envolve.

Tozzi (1989, 1992, 1993) assume, por motivos que não iremos na presente investigação desenvolver, uma crise no ensino de filosofia (nomeadamente no contexto francófono), bem como a necessidade de ultrapassar um conjunto de obstáculos técnico-pedagógicos, por forma a estabelecer um “acordo didático” sobre o que dever ser o ensino de filosofia no ensino secundário. A explanação deste “acordo” influenciou, em parte, as orientações dos autores do programa de filosofia para o ensino secundário, nomeadamente na investigação de Neves Vicente (1994) quando propõe que a mudança programática de uma introdução à filosofia baseada na transmissão de conteúdos, para uma disciplina de filosofia que ensine a filosofar, reflita a mudança entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem, respetivamente. Apesar de reconhecer a dificuldade e complexidade do desafio, um dos motivos que leva Tozzi (1992) a equacionar uma

nova didática da aprendizagem de filosofia é a insatisfação com as formulações vagas e com pouco rigor pedagógico dos objetivos nos programas francófonos de filosofia, o que temos tentado também equacionar quanto ao caso português. O problema da didática da filosofia poderá passar, então, por tentar desfazer o potencial abismo entre o filosofar do professor (preocupado com a transmissão de conteúdos), e o ensinar a filosofar ao aluno (preocupado com o aprender a aprender), o mesmo é dizer por outras palavras, privilegiar a atividade do filosofar sobre a transmissão de filosofia (s), encontrando a legitimidade filosófica na já recorrente distinção kantiana entre aprender filosofia (s) e aprender a filosofar. Note-se que privilegiar um ensino em torno da atividade de filosofar sobre a transmissão de filosofias poderá ser consentâneo com uma abordagem por competências, na medida em que se reflete a necessidade de utilidade (não o utilitarismo) dos saberes, ao mesmo tempo que se admite um “postulado da educabilidade filosófica para todos” os que aprendam a filosofar, e com isso se funde a posição da disciplina de filosofia na formação geral do ensino secundário.

É neste contexto que, para Tozzi (1992), filosofar passa, do ponto de vista didático, por colocar em ação, de forma articulada, noções e questões essenciais para a condição humana através do movimento e da unidade de um pensamento constituído por três capacidades intelectuais, e quando pensamos no ensino secundário de filosofia, este ensino passa então a ter como finalidade e objetivo a aprendizagem do filosofar e os processos de pensamento necessários ao filosofar, a saber, conceptualizar, problematizar e argumentar. Também Tozzi partilha da crítica já aqui apresentada de Rey, Perrenoud e Boavida quanto à excessiva compartimentalização dos objetivos, e embora seja igualmente unânime para todos estes autores que uma abordagem por competências não dispensa uma pedagogia por objetivos, também Tozzi propõe uma aproximação mentalista dos objetivos, de modo a que se investiguem as operações mentais e fundamentais em filosofia. À semelhança da conceção clássica de competência, que já no decurso deste enquadramento teórico tivemos oportunidade de analisar, e que configura a competência como uma capacidade mental potenciadora de gerar infinitas ações, os objetivos do programa ao serviço do “acordo” encontrado por Tozzi teriam, portanto, que interessar-se pela “caixa negra” dos processos de pensamento, e quando pensamos na capacidade de problematização filosófica, não podemos deixar de suspeitar da complexidade da tarefa. O problema da didática de filosofia fica assim “esclarecido” com a didatização de três objetivos nucleares, a saber, que os alunos e alunas sejam capazes de conceptualizar filosoficamente uma noção, de problematizar

filosoficamente uma questão, uma noção ou uma relação entre noções, e por fim, de argumentar filosoficamente uma tese ou uma objeção¹⁶. É notória a semelhança com o prescrito pelo programa de filosofia para o ensino secundário português no que concerne ao iniciar às competências especificamente filosóficas. Não podemos deixar de elencar duas observações, primeiramente quanto ao facto de ser reconhecida a aproximação entre esta proposta de uma didática da filosofia em torno da atividade de filosofar e o programa de filosofia proposto por Matthew Lipman (1991); em segundo lugar, e mais fundamentalmente para a nossa análise crítica das competências, a transposição que poderá ter acontecido entre as capacidades fundamentais para o filosofar enunciadas por Tozzi e as competências especificamente filosóficas que o PFES apresenta.

Já podemos clarificar a noção de competência ao ponto de constatar que ela não reside somente numa ou em mais do que uma capacidade, nem somente na mobilização de uma ou mais do que uma capacidade, mas antes na mobilização de saberes (e porventura de capacidades) em função da atribuição de sentido a uma tarefa complexa que se configure como o ultrapassar de um obstáculo de uma situação-problema inédita. O mesmo é dizer que as capacidades encontradas por Tozzi para que se possibilite o filosofar, sendo o filosofar a atividade específica de filosofia, podem não ser um sinónimo estreito das competências que os alunos e alunas desenvolvem.

Esta crítica é avançada por Neves Vicente quando considera que “seria necessário acrescentar aos três objetivos nucleares outros igualmente indispensáveis (...), tais como a análise e comentário de textos” (1994:409), e é precisamente na resposta a esta crítica que se distinguem capacidades fundamentais de competências filosóficas. Esta distinção é feita por Tozzi quando o mesmo admite que estando os professores de filosofia sensibilizados e motivados para a adoção desta dimensão do ensino e aprendizagem, poderão então contribuir para o desenvolvimento das competências filosóficas, a saber, ler filosoficamente um texto, escrever um texto filosófico e discutir filosoficamente. Uma vez mais, também aqui não podemos deixar de estabelecer o paralelo com o iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica prescritas no PFES, dando “solução” ao problema acima enunciado por Neves Vicente, isto é, que as competências desenvolvidas pelo exercício filosófico implicam, não somente as

¹⁶ Para melhor se compreender em que consistem estas três capacidades fundamentais, consultar Tomé, I. (2009). *Ação de Formação: Metodologias, Estratégias e Avaliação dos Alunos de Filosofia no Ensino Secundário*; e ainda Lourenço, J. V. (2004). *Ferramentas de Aprendiz de Filósofo: do Desenvolvimento das Competências à sua Avaliação*. Porto: Porto Editora

capacidades fundamentais de problematização, conceptualização e argumentação, mas também a leitura, a composição e a análise filosóficas.

A crítica de Neves Vicente poderá enquadrar-se numa maior apresentada pelo mesmo, e também por Rui Grácio e Sousa Dias (2004) quando estes últimos referem numa comunicação para a Associação de Professores de Filosofia:

“porque dar-se como objectivo pedagógico «ensinar a filosofar» afigura-se-nos pretensioso, de sucesso mais do que improvável, se se tiver em conta o conflito (...) entre as exigências próprias do filosofar e o exigível aos nossos aprendizes (...) Digamos apenas no imediato que ela [a tripla caracterização das capacidades fundamentais] é tudo menos evidente, tudo menos inocente, que é uma imagem moderna do filosofar, que faz da filosofia, ou da famosa «racionalidade filosófica», o modelo formal da ideologia demo-liberal” (2004:1-5).

O que aqui podemos ver revisto são as críticas fundamentais da abordagem por competências, nos riscos que acarreta enquanto pilar reprodutor ao serviço de um neo-capitalismo que não escapa ao modelo ideológico do ensino de filosofia. Ainda assim, e em suma, reconhecemos na leitura do PFES no que diz respeito ao domínio das competências uma ligação com o que Tozzi considera ser a finalidade do ensino de filosofia. Contudo, poderá ter havido uma precipitação quanto à definição do que são capacidades e do que são competências especificamente filosóficas, resultando numa confusão terminológica que tomou por competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação, aquilo que são, no entender de Tozzi, as capacidades nucleares dos processos de pensamento do filosofar. Tal poderá decorrer da implementação apressada de uma nova abordagem que não deixou tempo para os investigadores de educação amadurecerem um conceito tão *camaleónico* como o de competência.

Se já aqui podemos constatar alguma indefinição quanto ao que é específico da filosofia no domínio de ensino e aprendizagem, por comparação a outras disciplinas constantes da formação secundária, notamos agora que essa indefinição trespassa para a identificação do que são competências transversais à atividade filosófica, e quais é que a tornam específica. E é precisamente neste ponto que nos alicerçamos, entre vários autores, na análise do investigador português para a Sociedade Portuguesa de Filosofia, António Paulo Costa, para a defesa da posição que as competências especificamente filosóficas (ou não-transversais) são de natureza transversal, e que as competências

transversais ao exercício filosófico são condição necessária mas não suficiente para serem objeto específico da disciplina de filosofia. Para Costa (2004) não é claro, no modo como o programa de filosofia constitui as competências disciplinares, se é o exercício de filosofia que requer competências transversais, ou se é esse exercício que desenvolve “aptidões” que ao serem desenvolvidas noutras disciplinas ou situações denotam a transversalidade da atividade filosófica. É difusa a ideia de transversalidade e podem não ficar claras as relações entre competências filosóficas e competências transversais, ou seja, saber o que está vinculado às finalidades da disciplina de filosofia, e o que está vinculado a várias disciplinas e, assim sendo, o que é contemplado no programa deveria ser de natureza não-transversal, apesar de se colocar o problema das competências específicas serem elas mesmas de natureza transversal.

Note-se, desde já, que o programa omite a distinção entre transversal e não transversal, e opta por considerar que se ampliam as “competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação”, e que se iniciam às “competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação”, e às “competências de análise e interpretação de textos e composição filosófica”, constituindo-se o domínio “das competências, métodos e instrumentos”, no âmbito dos Objetivos Gerais da disciplina (página 10 do PFES).

É neste contexto que se poderá formular uma das críticas à constituição das competências definidas pelo programa, a saber, que as competências transversais requeridas para a atividade filosófica são distintas das competências transversais adquiridas com a atividade filosófica, e para melhor compreendermos esta crítica, Costa (2004) dá-nos dois exemplos fortes, o da argumentação e o da gramática. A argumentação, apesar de desenvolvida transversalmente noutras disciplinas (como o caso do estudo do texto argumentativo no âmbito da disciplina de português) deverá ser uma competência nuclearmente adquirida com o exercício filosófico, e o mesmo se passa, analogicamente, com a gramática, que apesar de requerida para, e como refere o programa (página 10 do PFES), “iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos”, é nuclearmente desenvolvida no âmbito da disciplina de português. Poder-se-ia considerar, da mesma forma, que são competências transversalmente requeridas para o exercício filosófico as seguintes competências descritas no programa: desenvolver “de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo”, “iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa

das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias”, “iniciar à leitura crítica da linguagem icónica e audiovisual”, ou ainda “desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate”. É por este motivo que podemos considerar que o programa entende como ampliação de competências, métodos e instrumentos, aquilo que é requerido transversalmente para a atividade filosófica, mas pode ser, de modo transversal ou específico, desenvolvido no âmbito de outras disciplinas ou situações escolares, pelo que não se pode constituir como competências filosóficas. Outra designação para o que são competências transversais não-filosóficas é-nos dada por Costa (2004) quando considera “elaborar discursos sintacticamente correctos; redigir exposições articuladas de ideias; interpretar, analisar e sintetizar textos”.

Em conclusão, as competências de interpretação, análise e redação de textos ficam afastadas do núcleo de especificidade filosófica, na medida em que são condição necessária mas não suficiente para o exercício filosófico, e são objeto primordial das competências linguísticas adquiridas noutras disciplinas. Diferentemente é admitir que a capacidade argumentativa, a clareza, rigor e disciplina de pensamento, bem como a postura crítica e informada acerca dos problemas do humano desenvolvidas na atividade filosófica são de natureza transversal, pelo que desenvolvem competências que podem ser relativas a conteúdos, problemas e discussões não-filosóficas. O facto de algumas competências especificamente filosóficas serem de natureza transversal poderá contribuir para que os alunos e alunas reajam adequadamente a quaisquer problemas, teses e argumentos sejam eles filosóficos ou não-filosóficos; todavia, os professores de filosofia não deverão esquecer, para a possibilidade de uma avaliação rigorosa, que essas competências deverão ser desenvolvidas na ação gerada por tarefas relacionadas com conteúdos e problemas filosóficos. É esta crença de que se estas competências traduzirem potencialidades relativas à discussão filosófica, então também serão possíveis relativas a outras discussões não-filosóficas e poderá ser isso que fundamenta a finalidade programática de formarmos indivíduos num exercício de cidadania crítica.

Apresentamos, em síntese, o quadro proposto por Costa (2004) quanto às competências transversais e não-transversais nos domínios filosófico e não-filosófico, não esquecendo a correlação entre a especificidade da filosofia e a sua natureza transversal:

<u>Competências</u>	<u>Filosóficas</u>	<u>Não-filosóficas</u>
<u>Transversais</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar os instrumentos conceptuais, fornecidos pela Lógica formal e informal, que permitem avaliar, refutar ou corroborar argumentos, construir novos argumentos, contra-exemplificar, reduzir ao absurdo, etc. • [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar discursos sintacticamente correctos; • Redigir exposições articuladas de ideias; • Interpretar textos; • Analisar e sintetizar textos. • [...]
<u>Não transversais</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e formular problemas filosóficos e avaliar o seu alcance; • Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas; • Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia; • Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia. • [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas e teorias; • Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos; • Descrever a astronomia copernicana; • Conhecer o Código Penal; • Aplicar o Teorema de Pitágoras. • [...]

Figura 4 – O “Quadrado das Competências” (ALMEIDA, Aires e COSTA, António Paulo, 2004, pp.20).

A possível definição obscura entre o que é transversal e o que é específico pode ser clarificada, na linha de pensamento do mesmo autor, pela definição de competências filosóficas e isso implica, inevitável e necessariamente, a discussão didática e pedagógica acerca da conceção de filosofia a adotar, bem como a pressuposição de que o ensino de filosofia se constitua em torno de um “*problem solving approach*” (didática da situação-problema), como já referem Perrenoud (2001) e Rey (2005) a propósito do desenvolvimento de competências no ensino. É neste contexto que Costa não dissocia a aprendizagem de conteúdos do subsequente desenvolvimento de competências, afirmando que “em filosofia, não há competências desprovidas de conteúdo, nem há conteúdos independentes da nossa (competente) relação com eles” (2004:9), e como tal, a avaliação de aprendizagens de conteúdos, se identificarmos estes com conhecimentos, só acontece mediante uma avaliação de aquisições de competências, motivo pelo qual a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem devem ser orientados para o desenvolvimento de competências. Dissociar a aprendizagem de conteúdos da aquisição de competências, seria desvalorizar o risco dos alunos saberem mas não saberem-fazer, saberem-fazer mas não saberem porquê e fazerem efetivamente algo sem o saberem. Assim, urge a definição de competências especificamente filosóficas que orientem os professores e professoras na construção de métodos e instrumentos de avaliação, das práticas pedagógicas e das situações didáticas.

Relembremos, na ótica de Roegiers e De Ketele (2004), que a abordagem por competências contribui para a aprendizagem pelo sentido e eficiência que dá, pela base

e inter-relação que estabelece entre saberes, e não caindo numa lógica utilitarista do saber, pelas ferramentas intelectuais e socioafetivas necessárias a um exercício consciente e crítico.

Tal como Rui Grácio e Sousa Dias (2004), também Costa (2004) crê que os Objetivos Gerais do programa expressam-se na articulação *problemas-conceitos-argumentos* que se torna condição de acesso dos alunos e alunas à especificidade da filosofia. Mas diferentemente do olhar dos primeiros autores, Costa crê ainda que as competências adquiridas com a atividade filosófica consistem, fundamentalmente, na mobilização da capacidade argumentativa, na clareza, rigor e disciplina de pensamento, e na postura crítica e informada acerca dos problemas do humano. Assim, esta concepção aproxima-se da concepção de Tozzi ao privilegiar a argumentação como capacidade nuclear do exercício filosófico, e aproxima-se ainda mais do programa da disciplina de filosofia, ao admitir, à luz destes objetivos, que o ensino de filosofia desenvolve, especificamente, as competências relativamente aos problemas filosóficos, às teorias filosóficas e aos argumentos filosóficos.

É nesta proposta quanto às competências especificamente filosóficas que observamos a divergência face à concepção de Tozzi, na medida em que as competências de leitura, análise, interpretação e escrita de textos filosóficas ficam afastadas do núcleo de especificidade filosófica, como analisamos na discussão acima mencionada acerca da relação especificidade-transversalidade. Observamos, igualmente, que na comparação com o prescrito pelo programa de filosofia, que as competências de análise e interpretação de textos e composição filosófica fiquem de fora desta proposta, o mesmo sucedendo também com a competência de conceptualização. Tal ausência poderá justificar-se pela necessidade implícita de conceptualização em função da resposta a problemas ou argumentos filosóficos, bem como da possibilidade de que a filosofia não se ocupe somente de conceitos e da concepção da realidade, mas da realidade própria, isto é, que apesar do esforço dos filósofos em serem claros e rigorosos através do uso esclarecido de conceitos, a tarefa central não deixa de ser esclarecer a natureza das realidades a que correspondem esses conceitos. Apesar de se admitir, simultaneamente, que os problemas filosóficos têm uma forte componente conceptual, na medida em que, e contrariamente à ciência ou à matemática, não são suscetíveis de uma abordagem empírica e/ou formal, mas antes “são problemas que são deixados à filosofia e que não devem ser deitados às chamas” (Hume, 1998:165).

Relembrando que para Costa (2004), a argumentação é competência específica da atividade filosófica e por isso nuclear da finalidade do ensino de filosofia, o mesmo considera que o desenvolvimento dessa competência deve ter em conta a capacidade argumentativa natural dos alunos, a par de ser necessário fornecer-lhe os instrumentos lógicos e conceptuais para uma argumentação ser avaliável rigorosamente, bem como proporcionar o contacto e a discussão com os argumentos filosóficos tornados clássicos. Motivo pelo qual, e na procura do reconhecimento de um pensamento rigoroso, coerente, e no desenvolvimento da competência de argumentação, faz todo o sentido que o 10º de escolaridade contemple já as noções básicas de argumentação e alguns tópicos introdutórios de lógica formal. Como refere Polónio,

“não se pode esperar que os estudantes desenvolvam competências de pensamento crítico antes de lhe serem fornecidos os instrumentos do pensamento crítico”, [e ainda], “não faz sentido que se proponha aos alunos a discussão de argumentos antes de disporem do meio para os avaliar” (Polónio, 2010:120)

O exemplo forte da argumentação como competência especificamente filosófica é mencionada no programa como o desenvolvimento de “actividades de análise e confronto de argumentos”, e enquanto competência “de análise e interpretação de textos e composição filosófica” como a análise da “estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações”, e “confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos” (página 10 do PFES), e pode assumir-se como imprescindível, na medida em que sustenta a nossa capacidade de proteção face ao “frenesi do «sempre mais» [que] não enterra as lógicas qualitativas do melhor e do sentimento, dá-lhes, pelo contrário, uma maior superfície social, uma legitimidade de massa” (Lipovetsky, 2011:87). É nas palavras de Gilles Lipovestky que revemos a urgência de nos protegemos, pelo conhecimento dos limites aceitáveis entre a persuasão e a manipulação, face ao dado, ao hipermoderno demasiado consumista, prazeroso e descartável, na defesa da experiência do legitimamente aceite por uma livre e responsável adesão à tese de outrem. A responsabilidade ética de que, uma argumentação rigorosa, válida e plausível se deve fazer acompanhar, premeia a escolha livre e o diálogo consentido de ideias, num recuperar da legitimidade do persuadir, e na

repulsa da violência, da manipulação ideológica e afetiva, e da época da *frase feita* não refletida (filosoficamente).

Outro do domínio dos Objetivos Gerais é o das “Atitudes e Valores” (página 9 do PFES) que não esquece a recomendação do “Relatório Delors” quanto à necessidade e pertinência de uma aprendizagem em comunidade. A problemática dos “valores” consagrada no programa, quer enquanto objetivo geral, quer enquanto conteúdo de lecionação, tem merecido, na sua articulação com a Educação, a reflexão de vários pensadores.

Desde a Grécia Clássica que a Educação é encarada como um processo que visa a formação dos indivíduos para que reconheçam a verdade, o bem e a justiça, ou como diria Sócrates (o filósofo) “aquele que conhece o bem, fará o bem”, ou ainda Aristóteles, “para se ser uma pessoa virtuosa é preciso praticar a virtude”, ou como a Escola é entendida até hoje, que a educação é também cívica e passa pela aliança entre os hábitos dos alunos e as ligações à comunidade, e o reconhecimento da universalidade dos princípios racionais inerentes às atitudes e o exercício da autonomia. Assim, será importante “desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores”, como refere o programa (página 9 do PFES), primeiramente porque a educação para os valores acontece mesmo quando não se reflete acerca dela, porque todo o ato de ensinar transporta consigo uma carga afetiva; e igualmente porque, como equaciona Adalberto Dias de Carvalho (1998), os projetos educativos devem ter uma dimensão axiológica essencial que contrarie os critérios puramente positivistas e pragmatistas. Ao considerar o sujeito como portador e produtor de cultura, e na estreita relação entre cultura e valores, poder-se-á ter como referência uma totalidade do sujeito que integre a educação como um projeto antropológico, que não esqueça as diferentes componentes dessa totalidade. Deste modo, o domínio das “Atitudes e Valores” do programa de filosofia consagra o gosto pelas manifestações culturais, o exercício da cidadania, a consciência da importância política dos direitos humanos, e a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da sociedade globalizada, entre outros, como pressupostos para o desenvolvimento do quadro de valores coerente com a finalidade de *pessoa* que o programa encerra. É no fundo, também, o que Costa (2004) enuncia com as “competências relativamente à atitude filosófica”, lembrando que não cabe aos professores um juízo moral de personalidade dos alunos, mas antes uma avaliação que tenha em conta que os alunos sejam competentes em “ouvir, respeitar e responder às

ideias e argumentos alheios”, e em “aceitar que ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados por outros”.¹⁷

Apresentamos agora, em tom de conclusão, uma tabela com as três competências necessárias, apesar de não fundamentais ou específicas, enunciadas por Costa (2004) e que dizem respeito à conceptualidade, à linguística (já anteriormente mencionadas) e às atitudes filosóficas (agora em foco):

<p>4. Competências conceptuais</p> <p>4.1. <i>Conhecer</i> o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica;</p> <p>4.2. <i>Utilizar</i> adequadamente o vocabulário filosófico.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A expressão <i>a priori</i> significa... • O significado da palavra “dogmático” é...
<p>5. Competências linguísticas</p> <p>5.1. <i>Analisar</i> textos;</p> <p>5.2. <i>Sintetizar</i> textos;</p> <p>5.3. <i>Interpretar</i> textos;</p> <p>5.4. <i>Elaborar</i> exposições correctas e articuladas de ideias.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O segundo parágrafo do texto apresenta três ideias: primeira, ... ; segunda, ... ; terceira, ... • Em síntese, neste texto o autor defende a ideia ... e usa, para isso, dois argumentos, ... • A minha interpretação do que o autor afirma com a quinta frase do texto é...
<p>6. Competências atitudinais</p> <p>6.1. <i>Ouvir, respeitar e responder</i> às ideias e argumentos dos outros;</p> <p>6.2. <i>Apresentar</i> claramente as suas ideias;</p> <p>6.3. <i>Justificar</i> sistematicamente essas ideias;</p> <p>6.4. <i>Aceitar</i> que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvi a tua opinião atentamente e penso que... • A minha posição sobre a pena de morte é... • Uma razão para eu defender essa posição é... • Diz-me o que pensas serem os pontos fracos e os pontos fortes do meu argumento.

Figura 5 - As competências menos centrais na disciplina de filosofia (COSTA, António Paulo, 2004, pp.8).

Destacamos, agora, a “Visão Geral dos Conteúdos/Temas” do programa (página 11, idem), que apresentam uma primeira unidade referente à “Iniciação à Atividade Filosófica”, uma segunda unidade referente à “Ação Humana e os Valores”, uma terceira unidade (já para o 11º ano) referente à “Racionalidade argumentativa e

¹⁷ Tal competência atitudinal relembra-nos a concepção democratizante da vertente cívica definida por Matthew Lipman (1972) no seu programa de comunidade de investigação, no que diz respeito à dimensão da intervenção, que considera revelar um “*care thinking*” (um pensar afetivo) e que promove o respeito pela diferença sem indiferença; o respeito mútuo; o enriquecimento pelos diferentes modos de falar, agir e pensar; o aprender a ouvir os outros numa relação que se deseja holística; o empenho e a sensibilidade ao contexto da comunidade; e o trabalho colaborativo e solidário.

Filosofia”, uma quarta unidade referente ao “Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica”, e por fim, uma quinta unidade referente aos “Desafios e Horizontes da Filosofia”.

Um programa que procura afastar-se da intenção de transmissão exclusiva de conteúdos, mas que intenciona igualmente que isso aconteça necessariamente com o desenvolvimento de uma relação competente com o saber (e o seu uso), deverá, no fundo, considerar os conteúdos que propõe como problemas filosóficos.

A opção por um conjunto de conteúdos, explícita ou implicitamente considerados enquanto disciplinas filosóficas, implica sempre a adoção de umas *filosofias*, em detrimento de outras. A dificuldade residirá nas opções didáticas, nas estratégias de ensino e de aprendizagem a mobilizar, na formulação das competências a construir que aqui tomamos em análise crítica, nas atividades a desenvolver, em suma, na atividade filosófica que daí resulta e que se limita.

Deste modo, é de notar que os conteúdos programáticos são tidos como temas. Contudo, para a construção e desenvolvimento de competências que procurem dar respostas a problemas, poderia ser mais favorável a sua constituição explícita enquanto temas-problemas. Apesar de o programa não adotar esta designação (salvo para as últimas unidades de cada ano de escolaridade do ciclo de filosofia) supõe-se que os temas (-problemas) devem conduzir à discussão das ideias presentes nas teses e argumentos dados a conhecer pelos filósofos, e não tanto no conhecimento (necessário) ao estudo das ideias dos filósofos, na sua contextualização histórico-cultural. Este poderá ser o motivo para a não indicação explícita de autores filósofos a mobilizar para as diferentes unidades programáticas, deixando a cargo do professor, sempre responsável pela sua visão do mundo, a escolha criteriosa das teses filosóficas a colocar em confronto. Tal confronto é requerido pela própria organização de alguns subpontos programáticos, que sugerem, na terceira parte do programa, a análise comparativa de duas perspetivas quanto à fundamentação da moral (ponto 3.1.3 da unidade II), ou a análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento (ponto 1.2 da unidade IV). Nesta matéria, Desidério Murcho chama a atenção para uma “falsa dicotomia” que considera que o programa podia apresentar, quando procura optar por um ensino mais argumentativo e temático, por oposição a um ensino da filosofia mais histórico e hermenêutico, quando, na sua opinião, “num ensino da filosofia de qualidade, estudam-se os ensaios relevantes para o estudo de cada problema, teoria ou argumento filosóficos; e esses ensaios tanto são antigos como contemporâneos” (2003:21).

De igual modo, Maria José Cantista (1988) chama a atenção para uma conceção “transhistórica” da Filosofia que não reside na sua perenidade, nem tanto na sua compreensão “situacional”, mas antes:

“precisamente porque filosofar é ocupar-se da formulação do fundamento, a relação com o passado vai além do estrito perfil de obra feita, e as relações históricas estabelecem-se a partir de um «fundo» comum, e não segundo o simples e linear fio da sucessão temporal” (1988:265)

Como referimos anteriormente, o programa poderia assumir, em coerência com a aposta no desenvolvimento de competências, uma clara dimensão problematizadora dos temas ou conteúdos que o constituem; é no entanto, apenas nestas Unidades Finais, que constatamos a *problematologia* de modo mais explícito. E tal poderá enfraquecer o facto de que a filosofia que se ensina ser intrinsecamente pedagógica, isto é, que “ao fazer-se está a filosofia a exemplificar o único modo verdadeiro de a fazer aprender, que é sentir os problemas e pensar sobre eles” (Boavida, 2010:30). A afirmação de João Boavida é polémica, pela exclusividade de a filosofia consistir em problemas que a tornam ensinável e aprendível, e portanto de os problemas filosóficos se sentirem. Ainda assim, e tendo em conta que o programa expressa a configuração de problemas filosóficos nas últimas Unidades dos Conteúdos/Temas, a dificuldade surge quando aceitamos que “não há problema sem sensibilidade que o sinta, sem discurso que o manifeste, sem experiência pessoal que o reformule e vivifique, sem relação que o potencie e diversifique” (idem, 2010:31).

O mesmo é dizer que a configuração do ensino de filosofia que se constitui pela formulação, discussão e solução (não absoluta) de problemas filosóficos traz consigo a problemática de “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “para quem ensinar?”, isto é, a didática da filosofia torna-se ela mesma um problema filosófico assente num “*problem solving approach*” (abordagem de resolução de problemas) e o programa de filosofia, nas suas diversas construções, não garante a especificidade da Filosofia porque ela não é programável, ela reside no *filosófico* (idem, 2010:33).

Constatamos, assim, uma das críticas mencionadas à construção e formulação dos Temas/Conteúdos, a saber, o modo como não designam, explicitamente, problemas especificamente filosóficos, o que seria benéfico para o ensino e aprendizagem de filosofia, na medida em que, como afirma Boavida:

“um problema tomado como ponto de partida pode funcionar como iniciação às problemáticas específicas de várias áreas filosóficas, permitindo a compreensão de cada uma das especificidades e a entrada em alguns dos seus problemas essenciais” (2010:193)

Para o autor, torna-se um desafio pedagógico inerente ao ensino de filosofia, levar cada aluno e aluna a reconhecerem a dimensão filosófica de um problema ou questão, pelo que cabe ao professor a formulação e reformulação das questões e problemas, de modo a fazer com que cada aluno e aluna os *façam filosóficos*. Nesta perspetiva, a dificuldade poderá consistir em admitir o desenvolvimento de sujeitos competentes em problematizar (e conceptualizar e argumentar), quando o desafio pedagógico do ensino de filosofia reside em que todos possam sentir o pulsar de encarar a realidade com as *lentes da problematicidade*. O mesmo autor chega ainda a considerar que as condições da dimensão problemática das questões filosóficas estão antes da própria filosofia, e que por isso mesmo os programas podem, independentemente das filosofias (ou ideologias) que consagrem, encerrar em si mesmos uma certa fraude. Tal fraude estabelece-se ao nível das finalidades, essencialmente, quando se admite desenvolver o pensamento autónomo e a capacidade de opção consciente, mas simultaneamente corre-se o risco de tal se tornar num propósito abstrato que as situações concretas do ato educativo desmentem. A mesma fraude explica-se, na mesma linha de pensamento, no modo como os problemas filosóficos podem ser catalogados, explicados, mas não existirão enquanto problemas filosóficos enquanto o professor não conseguir que os alunos “vivenciem” a sua realidade problemática.

Podemos observar uma crítica, por parte de Rui Grácio e Sousa Dias (2004), quanto à crença neste sentir dos problemas, quando os mesmos creem que nada nos alunos e alunas é pré-filosófico, mas antes antifilosófico e não vale a pena “tentar criar um apetite que não existe”, pelo que devemos optar por “induzir, insinuar o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade, no não-filosófico” (2004:6). A hipótese com que estes autores avançam para uma didática do ensino de filosofia é, portanto, “induzir o filosófico” que consista em colocar os alunos e alunas em contacto com os textos filosóficos modernos, trabalhando a sua análise segundo os conceitos nucleares do programa como “problemáticas” para respostas aos problemas filosóficos (2004:7).

Boavida, por outro lado, faz possivelmente uma leitura mais otimista das consequências do desenvolvimento de competências no ensino, quando admite que, e recordando Alves, Cortesão e Morgado (2005) que referem que o risco das competências pode estar ao serviço de um “pilar emancipatório”, na medida em que, já nas palavras de Boavida, “formar filosoficamente é (...) [levar] os alunos a desenvolver e manifestar as competências filosóficas”, e acima de tudo, tal otimismo pode fundar-se na crença de que é o ensino de um repositório selecionado de teorias, ao serviço da qualificação (não-competente) que tem “estruturado uma cultura e uma maneira de pensar predominantes, concorrem para a manutenção e reprodução dessa cultura” (2010:72).

Um dos aspetos evidentes na organização dos Conteúdos/Temas, e que agora realçamos, é o modo como não designam, de modo explícito, as disciplinas de filosofia subsequentes aos temas em análise, isto é, o modo como se aborda a metafísica, a ética, a epistemologia e gnoseologia, a lógica, a filosofia da ciência, a filosofia da religião, a filosofia política, a filosofia da ação, e a filosofia da arte. Esta é uma designação que fica a cabo dos docentes e que poderá dar sentido à aprendizagem do módulo inicial que consagra um subponto quanto às “Questões da Filosofia” (ponto 1.2). A opção pela denominação explícita das disciplinas de filosofia podia, porventura, evitar alguma confusão conceptual que pode dar a entender que a filosofia é uma disciplina empírica que trata indiscriminadamente todos os fenómenos. Para além disso, o desenvolvimento rigoroso da competência de problematização deverá passar pela distinção entre problemas filosóficos e não filosóficos, o que implica que a par de cada disciplina filosófica se designe o problema filosófico a ela associado e se compreenda a sua natureza e importância, opção didática que não tem que necessariamente acontecer na gestão docente do programa.

De igual modo, também a designação, nas unidades finais de cada ano de escolaridade, da opção por um tema/problema parece não distinguir, plenamente, a diferença entre trabalhar por temas e trabalhar por problemas. Como já tivemos oportunidade de explanar, e segundo Rey (2005), uma abordagem consentânea com o desenvolvimento de competências deverá privilegiar trabalhar por projetos e em torno de situações-problemas, por oposição à análise de um tema que poderá não refletir a mobilização de saberes na superação de um obstáculo. No que se refere particularmente aos “Temas/Problemas do mundo contemporâneo” (ponto 4 da unidade II) e aos “Temas/Problemas da cultura científica” (ponto 3 da unidade IV), as questões

filosóficas apresentadas facilmente apontam para problemas práticos de ética ou de filosofia política, segundo Pedro Galvão (2003), podendo para isso ser tratados na parte do programa dedicada a estas áreas. O mesmo argumento é tido em conta por Aires de Almeida quanto à Unidade Final do programa que consagra “Desafios e Horizontes da Filosofia” quanto às perspetivas “A Filosofia e Outros Saberes”, “A Filosofia na Cidade”, e “A Filosofia e o Sentido”. De facto, e à semelhança dos “Temas/Problemas da cultura científica”, as competências e atividades sugeridas pelo programa para o final do 11º ano de escolaridade são consentâneas com os “Critérios de Referência para Avaliação Sumativa” no que diz respeito ao que os alunos e alunas deverão ser capazes de realizar, nomeadamente, “recolher informação”, clarificar conceptualmente, “analisar textos de carácter argumentativo”, “compor textos de carácter argumentativo”, “redigir um pequeno trabalho monográfico acerca de um problema filosófico”, entre outros. Consideramos que este seja o contexto que motiva a sugestão didática da realização de um trabalho escrito ou de uma composição filosófica como produtos finais da abordagem aos Temas/Problemas referidos. Se considerarmos, uma vez mais, as finalidades prescritas pelo programa, constataremos, igualmente, o modo consentâneo com os “Percurso de Aprendizagem” da Unidade “Desafios e Horizontes da Filosofia”, na medida em que a abordagem racional e argumentativa da perspetiva da Filosofia e dos outros saberes responde à necessidade de promover a “compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes”; a abordagem política da perspetiva da Filosofia na Cidade responde à necessidade de desenvolver “um pensamento ético-político crítico”; e a abordagem metafísica da perspetiva da Filosofia e o Sentido responde à necessidade de promover “uma tomada de posição sobre o sentido da existência”. Ainda assim, a gestão autónoma da organização dos conteúdos acarreta um perigo por não obrigar a que “ [os] problemas filosóficos de carácter mais geral e abstracto” [fiquem para o final,] “altura em que os estudantes já se encontram melhor preparados para a sua discussão” (Aires de Almeida, 2003:68).

Há ainda espaço, no programa de filosofia, para a referência quanto aos Princípios “da Progressividade das Aprendizagens” (página 16), e o da “Diferenciação de Estratégias” (página 17). Consideramos, de um modo geral, que tais Princípios decorrem das preocupações didáticas e pedagógicas já expressas noutros documentos que tutelam o ensino e o ensino secundário e que fazem sentido, como mencionado no programa de filosofia, à luz dos diferentes objetivos e competências consagrados, o que não se compadece com a exclusividade da mobilização da mesma estratégia

(nomeadamente a de transmissão e reprodução de conteúdo), nem com a desatenção à progressividade das aprendizagens e competências a desenvolver.

No que se refere ao “Princípio da Diversidade de Recursos” (página 17 do PFES), o mesmo argumento justifica, positivamente, que os diferentes objetivos e competências consagrados não se compadeçam com o uso exclusivo do mesmo recurso (nomeadamente o texto filosófico, deixando de parte outras fontes de informação).

É também de salientar que a Revisão Curricular no Ensino Secundário (a partir de 1999) apelou, entre outros aspetos, a uma conceção de currículo aberto à promoção de projetos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; tal conceção abriu portas a novos possíveis entendimentos sobre o currículo, e de modo mais profundo, a um horizonte mais rico acerca dos fundamentos, isto é, qual será a filosofia de educação que legitima o sentido do ensino.

Assim, é inevitável que as finalidades, objetivos, competências, conteúdos e metodologia de avaliação presentes no programa de filosofia não deixem de espelhar uma filosofia de educação que se compromete com uma visão da filosofia, que pela recusa de outros projetos de programa, como a “Proposta Carrilho” (1990) ou a proposta de uma “História das Ideias e da Cultura”, pode ter deixado de lado uma conceção de filosofia como condição pós-moderna que privilegia “a experiência interrogativa no presente”¹⁸, ou ainda uma conceção historicista e sociológica dos principais momentos da História do Mundo, respetivamente. Embora estes sejam projetos rejeitados não deixaram de abrir orientações importantes que de algum modo foram tidas em conta no atual programa, que não deixa de tentar valorizar a conceção da Filosofia como problematização ou *problematologia*, nem deixa de tentar valorizar a contemporaneidade na autonomia que permite ao professor a escolha de filósofos para a discussão de conteúdos programáticos. Tal autonomia é referida pelo programa quando consagra na sua reformulação que haja uma liberdade de gestão dos conteúdos por parte dos docentes, o que resulta, entre outros motivos, do destaque favorável desta dimensão pelo próprio corpo docente (página 6, *idem*).

Em síntese, não está claro o modo como o programa soluciona a transposição didática para esta nova abordagem, uma vez que as formulações potencialmente vagas no que diz respeito às finalidades e aos objetivos, bem como às sugestões metodológicas dos conteúdos programáticos, não permitem daí depreender qualquer orientação para as práticas pedagógicas e didáticas, no sentido de respeitar a construção

¹⁸ Cf. Projeto de Programa, fev/março 1990, p.8.

de situações inéditas que coloquem os alunos e alunas face a projetos problematizadores. Note-se como pode ser frágil a falta de indicação de instrumentos e orientações precisas, bem como a falta de definição prévia das principais competências filosóficas a desenvolver, passo que determinará as atividades e os instrumentos a aplicar. Importa ter em conta, e como referem Roegiers e De Ketele,

“para um professor, organizar uma situação de aprendizagem não é somente delimitar um conteúdo-matéria e transmiti-lo, mas é também verificar pré-requisitos, partir das representações dos alunos, diferenciar uma aprendizagem, considerar certos aspectos afetivos (...) da aprendizagem, avaliar aquisições, ajudar na transferência dessas aquisições, etc.” (2004:45).

Finalmente, sintetizamos as principais críticas às correlações estabelecidas entre competências a desenvolver na disciplina de filosofia e as finalidades estabelecidas, dando conta que uma possível indefinição em determinar o que é transversal e específico do exercício filosófico pode influenciar a obscuridade terminológica em determinar o que são competências filosóficas e não-filosóficas, e destas o que é específico e não-específico da relação competente que os alunos e alunas devem desenvolver com o saber. Para além disso, evidenciamos a dimensão problematizadora expressa na configuração das finalidades e dos objetivos, apesar da indistinção entre trabalhar por temas ou trabalhar por problemas, pelo que seria coerente com uma abordagem pelas competências constituir os temas/conteúdos enquanto situações-problema (na sua totalidade, e não apenas nas últimas unidades), bem como ligá-los a disciplinas filosóficas. Positivamente, destacamos o princípio da diversidade de recursos e de estratégias que poderá dar força ao sentido social que os saberes podem adquirir na resolução de problemas. Ainda assim, da abordagem programática à transposição didática poderá dar-se um grande espaço de liberdade de gestão docente, e isso poderá acarretar tanto riscos quanto potencialidades, e no pior dos casos, poderá significar o fracasso da disciplina na redução a um exercício de opinião infundamentado, acrítico, e pseudo-problematizador. Tenhamos em atenção, que diferentemente de disciplinas de índole científica ou tecnológica, a disciplina de filosofia não se presta à ensi(g)nabilidade, nem encaixa sem problemas na reprodução de competências de ordem cognitiva (teóricas ou práticas), na medida em que, primeiramente, a filosofia escolar tem-se demonstrando um veículo de ideologia que não considera pedagogia da

filosofia sem uma filosofia dessa pedagogia; e em segundo lugar, quando se considera que o saber filosófico é teoria e praxis, e, nas palavras de Maria José Cantista “(...) com a reabilitação filosófica, o homem não é só um transformador – ou, na melhor das hipóteses, um aperfeiçoador da realidade – mas é também um «aperfeiçoável»” (1983.189).

Em suma, salientamos a importância de um exercício docente esclarecido e rigoroso, que acontece, entre outros aspetos, na análise crítica dos principais documentos científicos educacionais, como é o caso do programa de disciplina.

Capítulo II - Proposta de uma prática docente

A prática docente é exigida pela metodologia de investigação-ação que o Regulamento do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário consagra e que considera que o relatório de estágio “deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-acção de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática”, e por isso deverá, a par de uma fundamentação teórica acerca de uma questão relacionada com a disciplina, também propor “uma prática docente relacionada com a superação da questão escolhida, directamente relacionada com os programas do Ensino Secundário da disciplina onde realizou estágio”.¹⁹

A nossa proposta de prática docente consistiu no planeamento e execução de uma aula inserida no plano de regências da iniciação à prática profissional com o propósito de, a partir da aplicação de determinadas metodologias pedagógico-didáticas, potencializar o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas, muito embora se reconheça *a priori* a impossibilidade de avaliar o impacto ao nível do desenvolvimento dessas competências. Face a esta impossibilidade, optamos pela aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, de modo a recolher a opinião acerca das metodologias aplicadas.

1. Enquadramento da proposta de prática docente

1.1 Enquadramento curricular

A nossa proposta funda-se no facto de o momento de desenvolvimento da ação ocorrer na última unidade programática configurada enquanto tema/problema, o que permite ter a oportunidade de observar, aquando do final do ciclo de estudos de filosofia, as principais competências filosóficas desenvolvidas, bem como a oportunidade dos alunos e alunas trabalharem em função de uma situação-problema que os leva a ultrapassar um obstáculo no campo do conhecimento científico.

Note-se, uma vez mais, que o programa assume, nas suas diversas unidades, uma dimensão problematizadora dos temas ou conteúdos que o constituem, mas que é no

¹⁹ Cf. Regulamento da FLUP do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

entanto apenas nas Unidades Finais, que constatamos a *problematologia* de modo mais explícito, e assim enquadrámos a lecionação da nossa aula na quarta Unidade programática do programa de filosofia: «O conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica» e mais concretamente no ponto três, isto é, o desenvolvimento de um «Tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica», na crença de que a observação de competências (especificamente filosóficas) adquiridas acontece, necessariamente, com o desempenho dos alunos e alunas ao ultrapassarem obstáculos concretizados numa tarefa que consista na constituição de um problema filosófico que mobilize a conceptualização de noções, e a argumentação de teses.

De facto, quanto aos “Temas/Problemas da cultura científica”, as competências e atividades sugeridas pelo programa para o final do décimo primeiro ano de escolaridade são consentâneas com os “Critérios de Referência para Avaliação Sumativa” (página 24 do PFES) no que diz respeito ao que os alunos e alunas deverão ser capazes de realizar, nomeadamente, “recolher informação”, clarificar conceptualmente, “analisar textos de carácter argumentativo”, “compor textos de carácter argumentativo”, “redigir um pequeno trabalho monográfico acerca de um problema filosófico”, entre outros. Consideramos, portanto, que este seja o contexto que motiva a sugestão didática da realização de um trabalho escrito ou de uma composição filosófica como produtos finais da abordagem aos Temas/Problemas referidos, motivo pelo qual acatamos a proposta de realização de um trabalho escrito de desenvolvimento de um problema específico, baseado em pesquisa documental.

1.2 Enquadramento organizacional

Na medida em que o mesmo programa prescreve que seja feita a escolha de um tema/problema a partir de uma lista elencada no mesmo, e no âmbito da lecionação do 11º ano na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa-Porto, o grupo disciplinar de Filosofia optou pelo tema/problema «Ciência, Poder e Riscos».

Assim, outro dos motivos prende-se com a escolha do tema/problema científico, por parte do grupo disciplinar de filosofia, que permite a cooperação interdisciplinar com outro projeto de divulgação científica, e por fim, a possibilidade de realização de um trabalho de investigação em torno de um problema específico acerca da “Ciência, Poder e Riscos” que permita a mobilização de saberes através do exercício das competências

filosóficas referidas no programa, a saber, a conceptualização, problematização e argumentação, bem como da análise e composição filosófica.

Pela discussão que podemos observar em contexto de reunião de grupo disciplinar, a manutenção de tal escolha prende-se, entre outros motivos científicos e pedagógicos, com a prossecução do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que solicite a cooperação com a parceria estabelecida na Escola com um projeto de Ciência, a saber, «O Lugar da Ciência». O projeto é uma estrutura escolar vocacionada para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a Ciência e a Tecnologia, e nessa medida encontra-se em estreita relação com as temáticas específicas definidas. Este é outro dos motivos pelos quais consideramos este momento programático adequado para a implementação de uma prática docente que incida sobre um desenvolvimento de competências, a saber, a desejável interdisciplinaridade que alia os saberes escolares no reconhecimento, por parte dos alunos e alunas, do seu sentido holístico, e combate a divisão e os *lobbies* disciplinares quando estes se encerram em si mesmos, ou nas palavras de Perrenoud:

“Cada disciplina tem a tentação de desinteressar-se do problema e encerrar-se na lógica que melhor conhece: compactar, modernizar, complexificar os conhecimentos ensinados e limitar-se a certas competências disciplinares consagradas (...) A vontade de desenvolver competências luta contra "as fechaduras óptimas"” (1999:55).

2. Descrição da ação

2.1 Objetivos da ação

Assim, definimos para os alunos e alunas os seguintes objetivos gerais: reconhecer a filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar; reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa; desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais. Consideramos a generalidade de tais objetivos, na medida em que estão presentes em todas as tarefas levadas a cabo no ensino e aprendizagem de filosofia, mas também em todos os trabalhos de investigação desenvolvidos. De modo mais específico, consideramos, ainda, à luz dos níveis cognitivos taxinómicos que se atinja o reconhecimento da ciência como um *construto* humano, do seu valor relativo e da necessidade de revisão (filosófica/ epistemológica)

constante dos seus pressupostos através da mobilização dos conhecimentos adquiridos nos anteriores pontos programáticos referentes ao estudo do Estatuto do Conhecimento Científico. Pretende-se também levar à compreensão da dimensão ética de alguns problemas levantados pela investigação científica, bem como das possibilidades inerentes ao seu processo, promovendo para tal a reflexão filosófica ao serviço de uma coresponsabilização na construção e utilização da ciência, e sensibilizando para os aspetos nocivos provenientes do progresso da ciência e para outros riscos que dele podem derivar. Relativamente às competências prescritas pelo programa, foi discutido com os alunos e alunas o modo como a resolução dos problemas filosóficos deve espelhar a mobilização competente de saberes, de modo a que, especificamente, se reconheça que “os problemas são constitutivos e originários do ato de filosofar”; se desenvolvam “atividades de análise e confronto de argumentos”; e “se analise a conceptualidade sobre a qual assenta um texto” (página 10 do PFES); e de modo transversal e não-filosófico considera-se que se mobilizam, como condição necessária à realização do trabalho de investigação, o “iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação”; o “compor textos de carácter argumentativo”; e o “desenvolver práticas de exposição, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias” (idem, ibidem), tendo em conta a apresentação final do produto do trabalho.

2.2 Metodologia da ação

A aula por nós lecionada procurou, então, dar a conhecer a metodologia de investigação do trabalho a desenvolver pelos alunos, a sua estrutura, bem como os objetivos (gerais e específicos) e as competências filosóficas específicas e as não-filosóficas transversais a atingir. Para isso, foi também disponibilizada, para além da bibliografia geral já prevista, bibliografia específica e foram ainda divulgados sítios na internet, livros e filmes de cultura científica como meio de sensibilização e motivação para o tema/problema.²⁰

No diálogo orientado entre professor e alunos, foram constituídas as temáticas específicas resultantes em problemas filosóficos construídos e que são os seguintes: qual o impacto da bioética na racionalidade científica; quais as implicações éticas da

²⁰ Cf. Anexo IV.

clonagem; quais as implicações éticas da eutanásia; e qual o impacto da Sociedade de Informação na construção do conhecimento.

Consideramos, para além disso, a sua realização em grupo bem como a sua exposição temática sob a forma de construção de um cartaz como o objetivo geral de divulgar à comunidade educativa uma síntese do trabalho desenvolvido. Note-se, neste ponto, que a iniciação à prática profissional consiste num exercício tutelado, e que, por isso mesmo, toda a nossa lecionação teve em conta a necessária e desejável adequação à planificação da orientadora cooperante, da qual constam, para esta última unidade, as opções didáticas por uma proposta de trabalho de investigação baseada em pesquisa documental com bibliografia geral disponibilizada em aula.

3. Resultados alcançados

3.1 Aplicação do inquérito por questionário

Quanto ao instrumento escolhido para a recolha da informação, concebemos também um inquérito por questionário²¹ que se aplicou aos alunos e alunas com a finalidade de recolher informação sobre o seu grau de satisfação, sujeitos da ação com a finalidade de melhor fundamentar a reflexão a produzir sobre a proposta de prática. Optámos por este instrumento de recolha de dado, na medida em que:

“distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. [E] o método é especialmente adequado [à] análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1998:188-189)

O questionário construído oferece uma separação entre os observadores e os observados através do anonimato dos indivíduos inquiridos. Na crença, tal como Moreira considera, que “se deve sempre ter cuidado em assegurar que todas as palavras (...) sejam conhecidas das pessoas a quem o questionário se destina” (2004:136), procurámos aplicar no inquérito por questionário uma linguagem clara e objetiva, e que ainda que simplificada não pretendeu cair numa infantilização, considerando o escalão

²¹ Cf. Anexo VIII.

etário abrangido pelos sujeitos. Note-se, para este efeito, o recurso a exemplos dados ao longo do inquérito por questionário, de modo a clarificar os conceitos e/ou o domínio dos conceitos.²² O inquérito por questionário teve como objetivos gerais: compreender alguns aspetos do processo de trabalho (1) e conhecer o grau de satisfação dos alunos/as (2) relativamente à realização do trabalho de investigação acerca do tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica “A Ciência, o Poder e os Riscos” no âmbito da disciplina de filosofia no ensino secundário; como objetivos específicos: conhecer a competência em definir um problema filosófico a partir de uma temática, conhecer o grau de facilidade de mobilização de conceitos-chave, conhecer se houve posicionamento crítico fundamentado face a um tema/problema e de que modo, conhecer a mobilização de conceitos ou conteúdos de áreas de estudo filosóficas e não-filosóficas, conhecer o grau de satisfação face ao trabalho em grupo, e compreender a satisfação em realizar o trabalho de investigação.

Dos sujeitos participantes, quinze são do género feminino e nove do género masculino²³, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, treze sujeitos têm dezasseis anos de idade, e onze sujeitos têm dezassete anos de idade²⁴. Todos os sujeitos participantes pertencem à mesma turma do 11º ano de escolaridade, da área de estudo “Ciências e Tecnologia”, e todos realizaram o trabalho de investigação objeto de estudo.

Quanto à modalidade das perguntas, tivemos em conta as principais vantagens de realizar tanto questões fechadas como questões abertas. Ainda assim, a grande maioria das questões oferece já uma lista de respostas fechadas (como as questões 5, 6, 7, 8 e 11e), pela principal vantagem que estas oferecem, a saber, a “facilidade de tratamento das respostas e à clareza da interpretação (...)” (Moreira, 2004:124). Para reforçar a clareza de interpretação das hipóteses de resposta dadas, optamos nas questões 5, 6, 8, 9 e 10 por respostas dicotómicas; e nas questões 7 e 11 optamos por questões de avaliação ou estimação com hipóteses de resposta em leque fechado, recorrendo a escalas de intensidade, para conhecermos o grau de facilidade em mobilizar conceitos-chave, e para conhecermos o grau de satisfação em realizar o trabalho de investigação em grupo. No entanto, tivemos igualmente presentes as vantagens das questões abertas, como refere Moreira:

²² Cf. Anexo I, questões nº6, 9 e 10.

²³ Cf. Gráfico nº1: Género dos inquiridos.

²⁴ Cf. Gráfico nº2: Idades dos inquiridos.

“pelo contrário, aqueles que defendem o uso de questões abertas tendem a preocupar-se mais com o estatuto relativo do inquiridor e do inquirido, argumentando que o uso de questões fechadas limita artificialmente o espaço de que este dispõe para se exprimir” (idem, 2004:124)

Assim, as questões 9 e 10, que dependem de uma variável *a priori* que pode tornar-se acontecimento ou não, dão a oportunidade aos inquiridos de indicarem as áreas de estudo filosóficas e não-filosóficas de onde mobilizaram conceitos e/ou conteúdos, na medida em que consideramos pertinente a correlação que se pode estabelecer com conteúdos anteriormente lecionados, no âmbito da disciplina de Filosofia, bem como com conteúdos lecionados no âmbito de outras disciplinas da área de estudo científica da turma, e a escolha de temáticas específicas. O mesmo acontece com as questões abertas 12 e 13, onde tentamos compreender a satisfação dos inquiridos em realizarem o trabalho de investigação, e para tal é -lhes pedido que se expressem quantos aos aspetos que mais e que menos lhes agradaram, na crença de que o ato pedagógico e didático só o é com a “voz” daqueles que lhes dá sentido.

No desenho da ação implementada, procurámos, ter em conta os pressupostos a que autores vários fazem referência, como Moreira (2004), a saber: que os alunos e alunas são capazes de definir problemas filosóficos, que são capazes de distinguir diferentes formas de posicionamento crítico, que são capazes de distinguir argumentar, contra-argumentar e dar uma opinião fundamentada, que são capazes de mobilizar conceitos e/ou conteúdos de áreas de estudo filosóficas e não-filosóficas, e por fim, o pressuposto que os alunos e alunas desenvolveram as três competências especificamente filosóficas enunciadas no programa (problematização, argumentação e conceptualização) no final do ciclo de estudos de filosofia (10º e 11º anos).

Note-se, no que toca à recolha de dados, primeiramente, que o facto de um dos elementos do núcleo de estágio ser o responsável pela distribuição do inquérito por questionário aos inquiridos, pode impedir a desejável separação total entre observadores e observados, e restringir os inquiridos na sua resposta. Consideramos, em segundo lugar, por uma questão de gestão de tempo, a impossibilidade de uma testagem prévia da aplicação do inquérito por questionário, ainda que reconheçamos a pertinência de:

“descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...), de modo que os indivíduos no [nosso] estudo real não encontrem dificuldades em responder, (...) e realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas” (Bell, 2004:129)

Para além disso, apesar de termos participado na apresentação geral do tema/problema do trabalho de investigação, bem como da sua estrutura e metodologia e principal bibliografia, e ainda da organização da exposição final, não interviemos no processo de avaliação, que ficou a cabo exclusivamente da orientadora cooperante. Assim sendo, o único *feedback* que obtivemos da facilidade e satisfação em realizar o trabalho de investigação por parte dos alunos e alunas chega-nos através das respostas aos inquéritos por questionário.

No que toca à apresentação e discussão dos dados resultantes da aplicação do inquérito por questionário, podemos verificar, no que diz respeito ao pressuposto de que os alunos são capazes de definir um problema filosófico, que a esmagadora maioria dos sujeitos participantes na realização do trabalho de investigação admitem que se sentem competentes em definir um problema filosófico a partir de um tema específico. Note-se que é objetivo do programa de filosofia para o ensino secundário, no domínio das competências específicas de problematização “determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos” (página 10 do PFES).

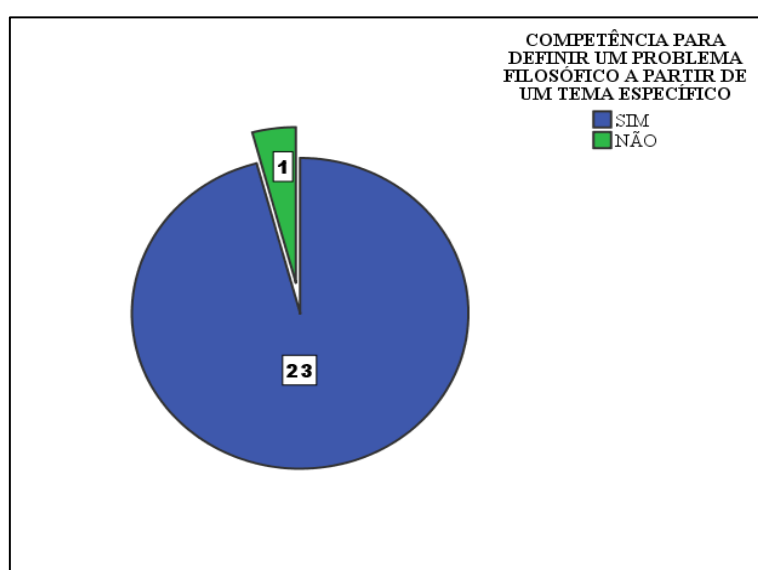


Gráfico nº3: Competência para definir um problema filosófico a partir de um tema específico

Já no que diz respeito a “identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa”, como prescreve o mesmo programa, mais de metade dos sujeitos participantes considera ter sido fácil a mobilização dos conceitos-chave do tema/problema específico, bem como afirmam ter mobilizado conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo, e conceitos ou conteúdos de outras áreas de filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º anos.

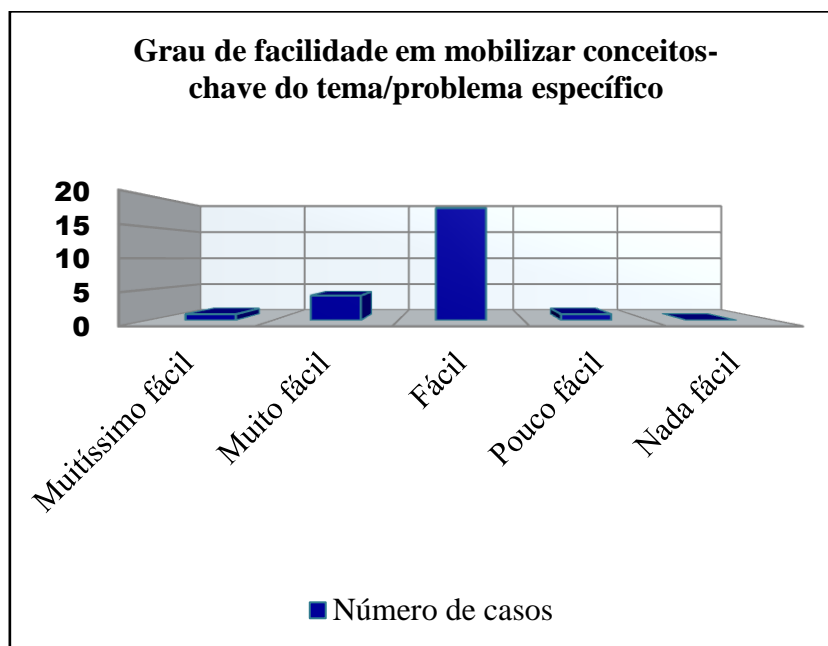


Gráfico nº4: Grau de facilidade em mobilizar conceitos-chave do tema/problema específico

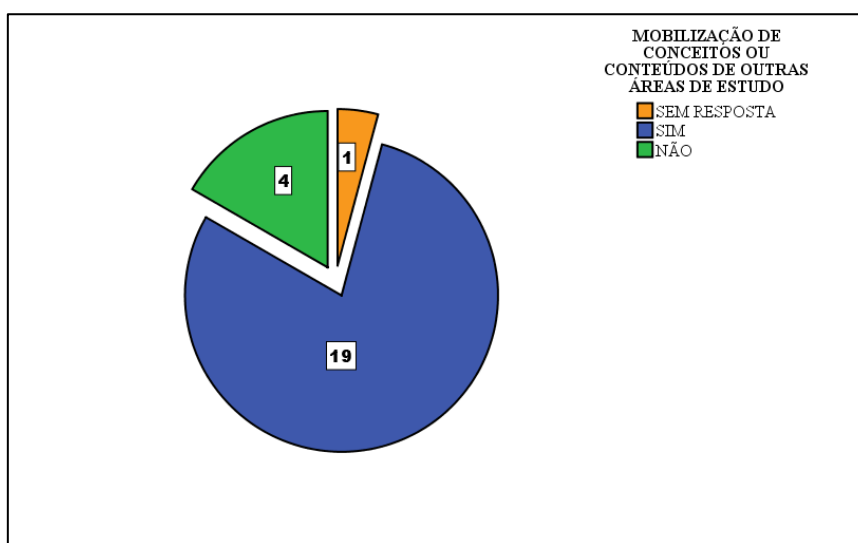


Gráfico nº7: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo

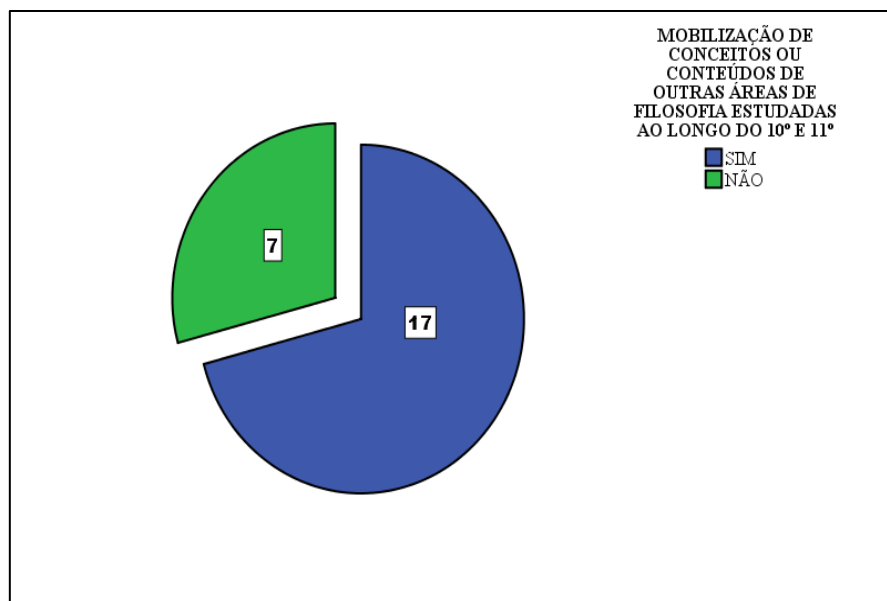


Gráfico n°9: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º

De facto, as áreas de estudo mencionadas evidenciam, claramente, as temáticas específicas a partir das quais se construíram as problemáticas específicas, na medida em que, a nível interdisciplinar, a área das Ciências e Tecnologias foi referida por cerca de um terço dos alunos. Já ao nível do estudo de filosofia, também é de notar que as problemáticas específicas apelam à mobilização de conceitos e conteúdos fundamentalmente da Ética (recordemos as problemáticas “qual o impacto da bioética na racionalidade científica”; “quais as implicações éticas da clonagem”; “quais as implicações éticas da eutanásia”), pelo que a disciplina filosófica é mencionada por mais de metade dos sujeitos participantes.

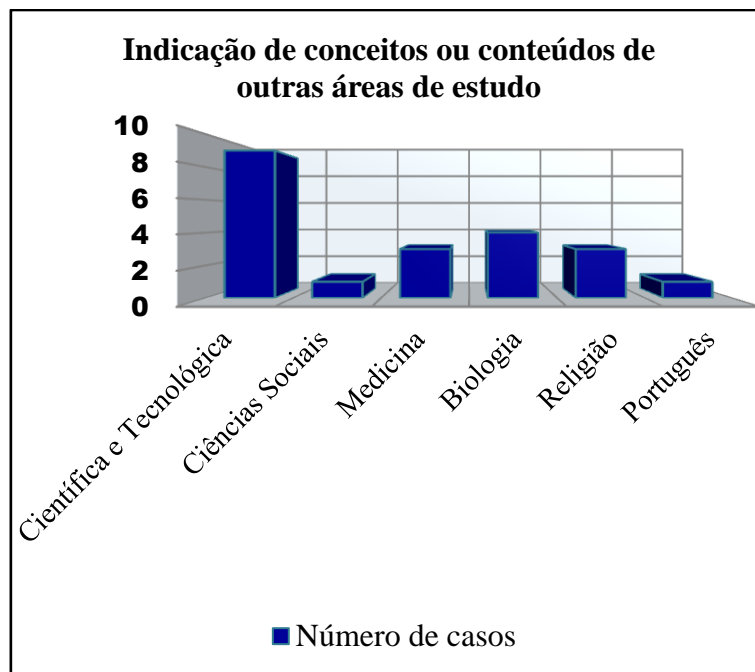


Gráfico nº8: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo

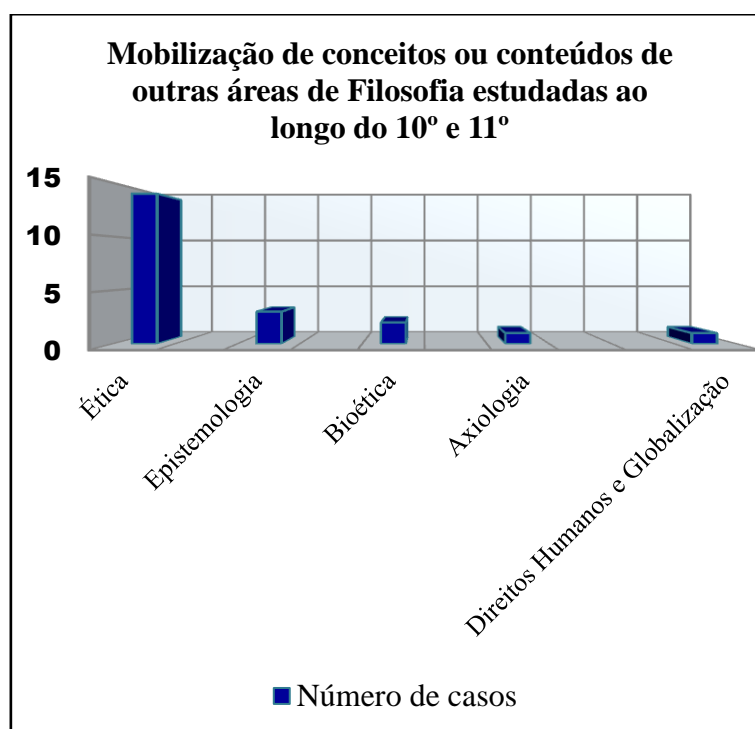


Gráfico nº 10: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º

Outros dos pressupostos que verificamos é de que os alunos são capazes de distinguir formas de posicionamento crítico, uma vez que a esmagadora maioria dos

sujeitos participantes admite que o seu grupo de trabalho apresentou um posicionamento crítico face ao tema/problema específico que abordou.

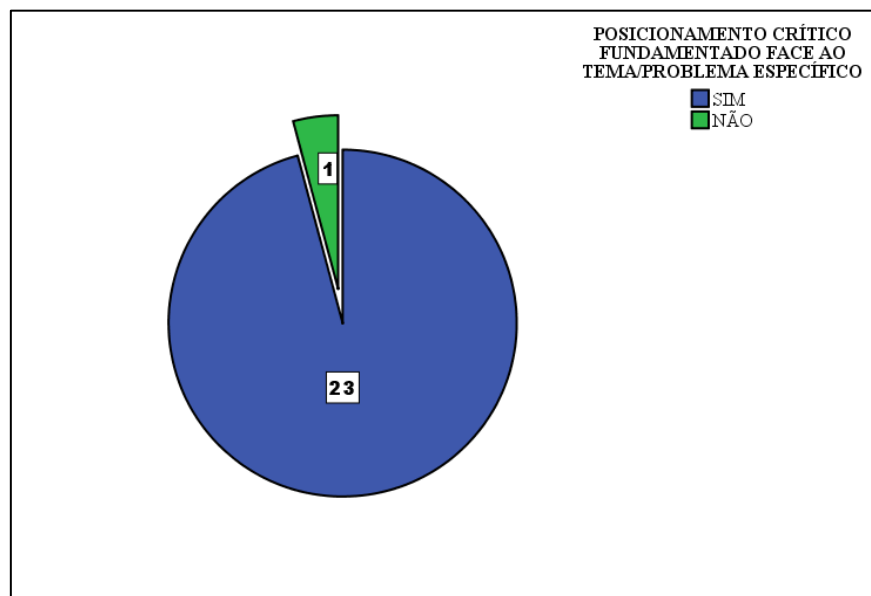


Gráfico n°5: Posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico

Assim, no que toca à competência prescrita pelo programa da disciplina de “desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos” (página 10 do PFES), a maioria dos sujeitos participantes reconhece que a forma do posicionamento crítico do seu grupo de trabalho não foi além da opinião fundamentada, e somente um oitavo dos sujeitos participantes reconhece que o seu grupo de trabalho se posicionou face ao tema/problema específico, criticando um ou mais argumentos de outros autores, e nenhum sujeito participante admite ter elaborado um contra-argumento.

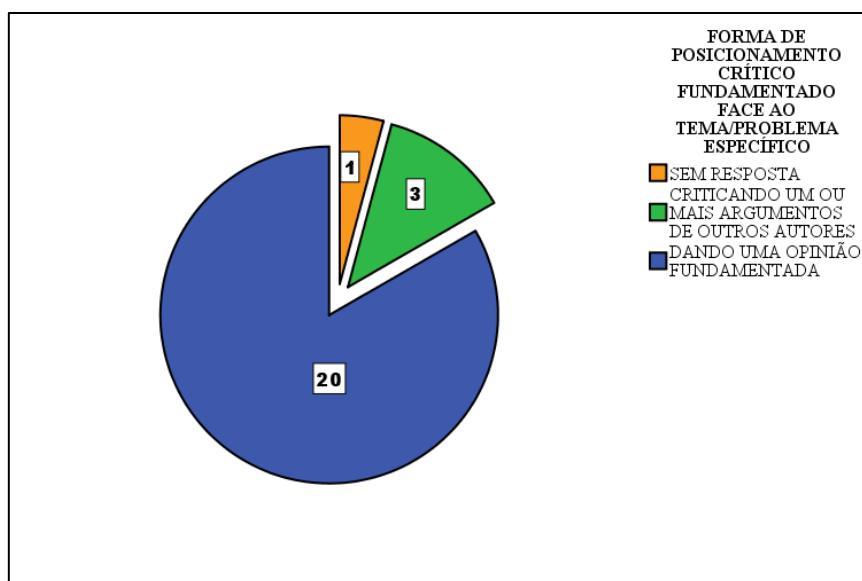


Gráfico n.º6: Forma de posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico

Consideremos que, para o desenvolvimento de competências de análise e composição filosóficas no que diz respeito à argumentação, o programa indica como competências “analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações” (página 10 do PFES). Assim sendo, a escassez de respostas afirmativas, por parte dos inquiridos, quanto à crítica de argumentos ou construção de contra-argumentos poderá levar ao questionamento do sucesso alcançado no desenvolvimento de competências de argumentação.

Finalmente, quase metade dos sujeitos participantes indicou estar muito satisfeito com a realização do trabalho de investigação em grupo, e um terço indicou estar satisfeito, o que se relaciona com o facto de a “colaboração em grupo” ter sido o terceiro aspeto mais mencionado de entre os que mais agradaram aos alunos na realização do trabalho de investigação.

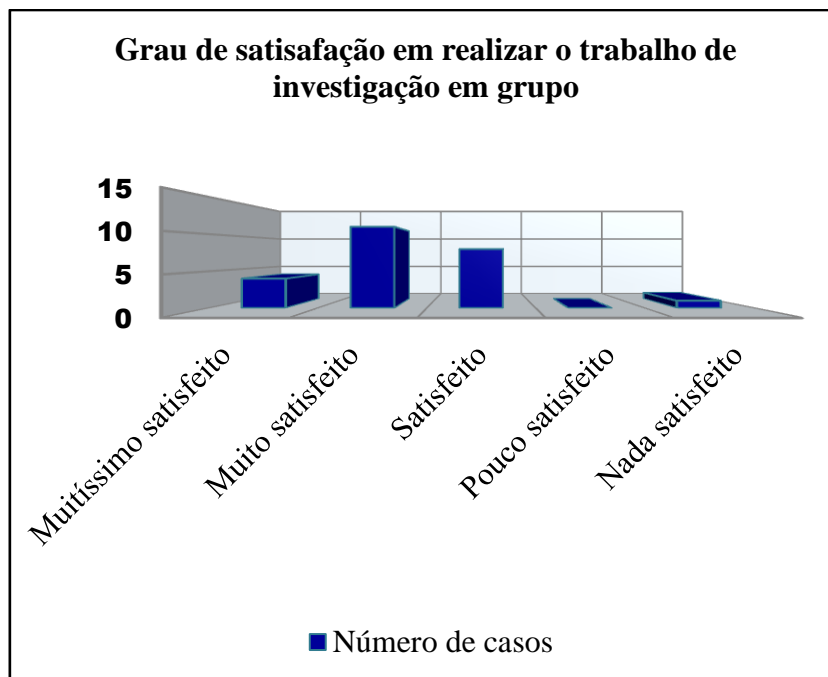


Gráfico nº 11: Grau de satisfação em realizar o trabalho de investigação em grupo

As últimas duas questões deram oportunidade aos inquiridos de exporem, de modo aberto, os aspetos que mais e os que menos lhes agradaram na realização do trabalho de investigação e das suas respostas podemos concluir que a nível positivo “a construção do conhecimento”, a par da “promoção da interação e da intercomunicação” são os aspetos mais referidos, por cerca de metade dos sujeitos participantes. Deste modo, pode-se reconhecer a preocupação por parte dos alunos com a construção do conhecimento. O facto de a realização do trabalho de investigação se ter constituído sob a forma de situação-problema, pode ter permitido aos alunos atribuir sentido a um saber especificamente filosófico, no caso, na área de epistemologia. Todavia, o facto de os alunos não terem concebido o tema/problema, uma vez que ele é dado pelo programa, e posteriormente, o tema/problema específico é escolhido em grupo disciplinar, pode ter desvalorizado a “pertinência e interesse da temática”, e por isso este aspeto é mencionado apenas por um sexto dos alunos. Apesar de os inquiridos terem admitido o posicionamento crítico por parte do seu grupo de trabalho, o “desenvolvimento de posição crítica” e a “formulação de opinião sobre a temática” são de entre os aspetos que mais agradaram, dos menos referidos (um sexto e menos de um sexto, respetivamente).

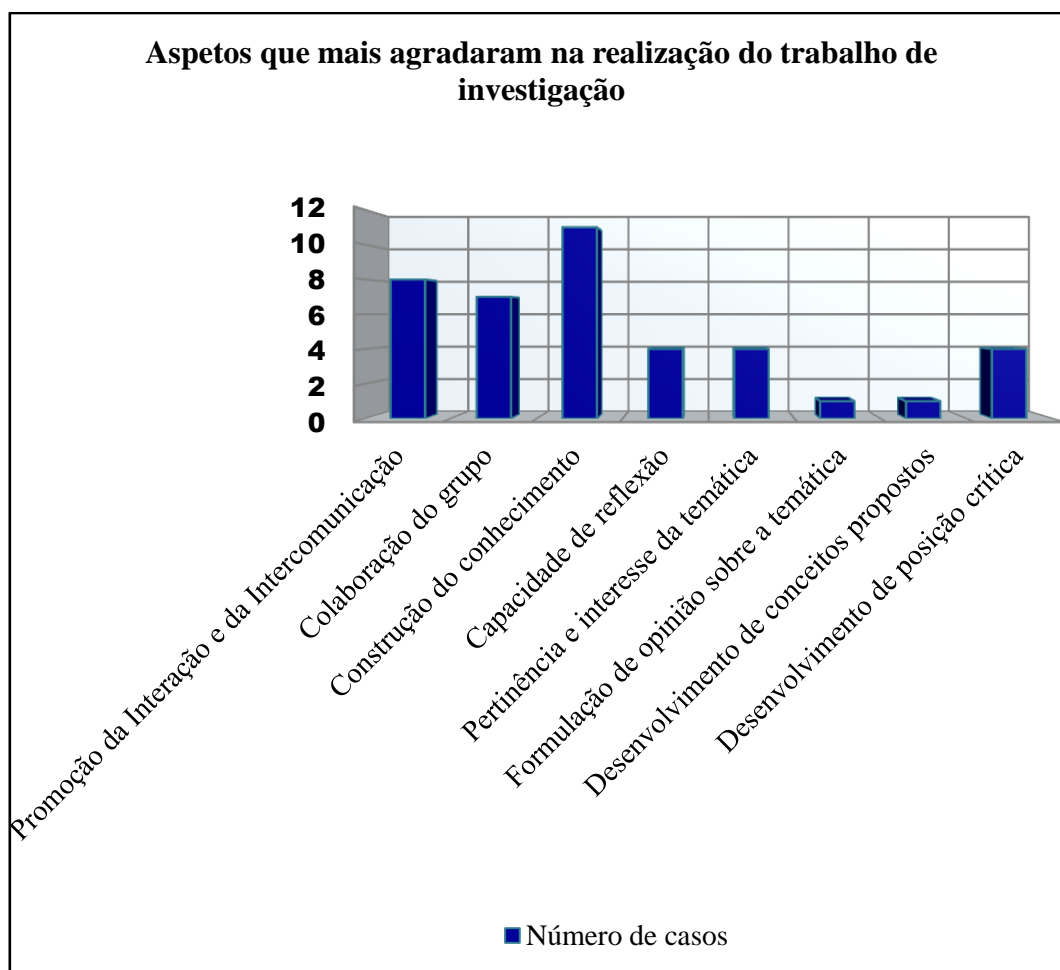


Gráfico nº 12: Aspetos que mais agradaram na realização do trabalho de investigação

Tal indicação pode dar a entender que a “falta de tempo para a realização do trabalho”, a “calendarização do trabalho” e “a complexidade dos conteúdos” podem ter sido aspetos que menos agradaram e que impossibilitaram os alunos de um maior sucesso na análise argumentativa da temática. Outros dos aspetos que menos agradaram aos alunos na realização do trabalho passam pela “limitação de páginas proposta”, o que poderá levar a Orientadora Cooperante a reconfigurar tal indicação ao nível da estrutura do trabalho. O mesmo poderá acontecer com o aspeto “preocupação com o rigor conceptual”, que apesar de evidenciar, por parte dos alunos, a consciência do rigor conceptual ao nível do exercício filosófico, é aqui um fator negativamente encarado (note-se que nos aspetos que mais agradaram na realização do trabalho de investigação, também o “desenvolvimento de conceitos” é indicado somente uma vez).

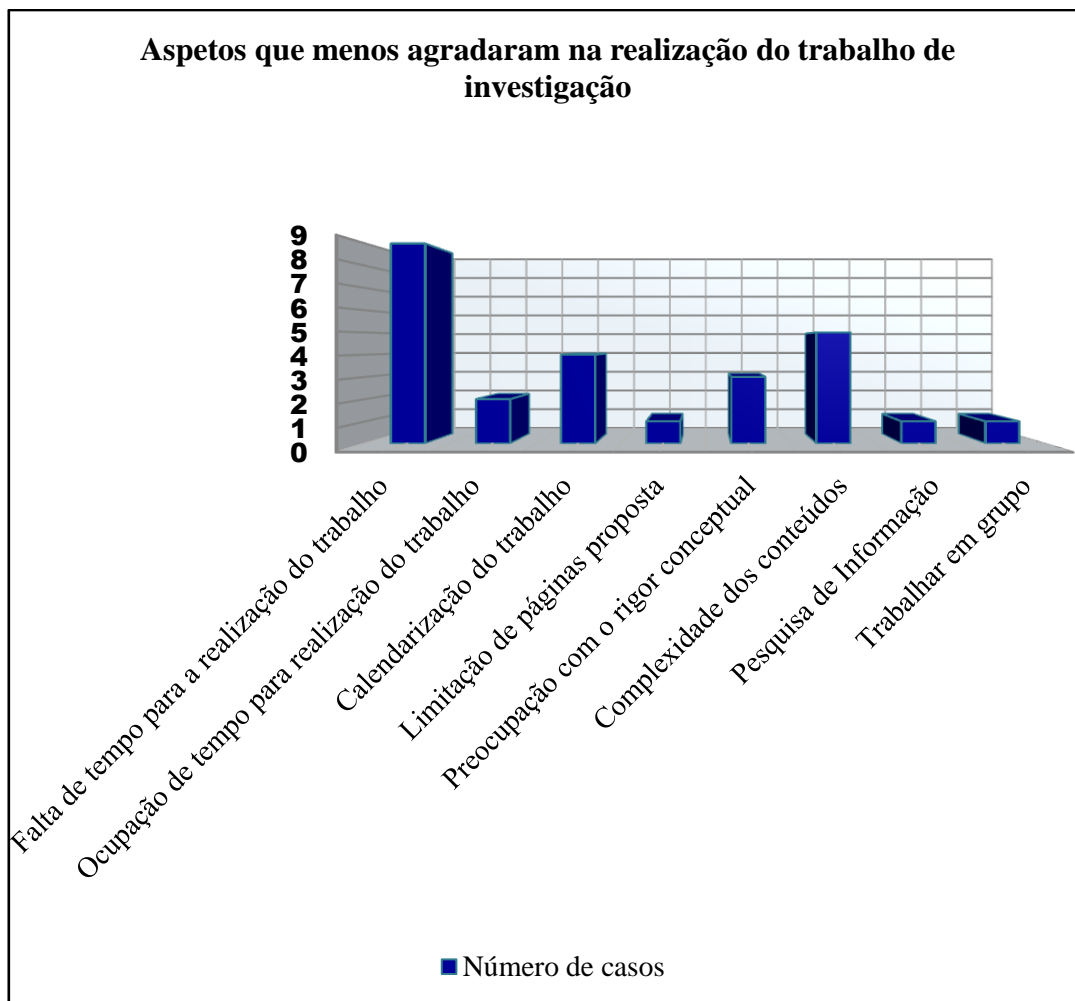


Gráfico nº 13: Aspetos que menos agradaram na realização do trabalho de investigação

Em suma, os inquiridos parecem ser unânimes em reconhecer positivamente a possibilidade de construção do conhecimento, e acima de tudo a possibilidade de trabalhar e cooperar em grupo. Por outro lado, a reflexão, o posicionamento crítico, a análise e confronto de argumentos, bem como o desenvolvimento de conceitos, são dimensões características e fundamentais do exercício filosófico que são aqui secundarizadas e, em alguns casos, são mesmo objetivos não atingidos, devendo levar a uma reflexão sobre o sucesso do desenvolvimento de competências neste ciclo de estudos.

3.2 Breve reflexão sobre a ação

De modo a possibilitar o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas através da proposta de realização do trabalho de investigação, e no contexto

da escolha de temáticas específicas, consideramos pertinente a correlação que se pode estabelecer com conteúdos anteriormente lecionados, no âmbito da disciplina de Filosofia, bem como com conteúdos lecionados no âmbito de outras disciplinas da área de estudo científica da turma do 11º ano. Assim, a competência de problematização e reflexão acerca das questões éticas das práticas de eutanásia, clonagem, manipulação genética, entre outras formas de ciência e tecnologia, permitem mobilizar, para um novo contexto e situação-problema, a abordagem filosófica no âmbito da ética e da moral, na sua dimensão social (nomeadamente ao nível das instituições), e na sua dimensão pessoal (nomeadamente acerca da noção de “pessoa”) lecionadas no 11º ano de escolaridade. É ainda possível a mobilização de conteúdos filosóficos para novas situações, tendo em conta o estudo da Argumentação, no que diz respeito à sua relação com a Democracia, com a Verdade e com a Filosofia, salientamos o estudo da Retórica e dos principais discursos argumentativos (nomeadamente o discurso publicitário e o discurso/propaganda políticos) na forte influência que constituem enquanto transmissores e difusores de informação da Sociedade de Informação; bem como o estudo das principais posições quanto à possibilidade e origem do conhecimento estudadas igualmente no décimo primeiro ano.

Para além disso, e na generalidade da nossa investigação, não podemos deixar de reconhecer as condicionantes do processo de estágio numa iniciação à prática profissional, que por força de um exercício tutelado, exige uma ação docente constrangida pela planificação pré-definida e que deve ter em conta, acima de tudo, a estabilidade e interesse da relação de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas participantes deste processo.

Tal exercício tutelado permitiu-nos, ainda assim, perspetivar as dificuldades inerentes à construção, planeamento e concretização de um trabalho por projeto que se configure como uma situação-problema. No que toca à construção pelo modo como se deve traduzir num problema inédito que apele ao desenvolvimento das competências específicas e transversais, no que toca ao planeamento pelo modo como a interdisciplinaridade pode ser difícil de se alcançar, bem como a tentativa de evitar sobrecarregar os alunos com múltiplos trabalhos, no que toca à concretização pela exigência de uma planificação e de uma avaliação flexíveis.

Por fim, e no que diz respeito às políticas educativas observamos que não surgem referências a competências no último decreto-lei publicado sobre planos curriculares (nº 139/2012 de 5 de julho) mas apenas referências ao “desenvolvimento de conhecimentos

e aptidões” pelo que se afigura previsível que a referência às competências não venha a surgir nas metas curriculares a publicar para o ensino secundário de filosofia, o que pode indiciar um abandono e retrocesso da abordagem de práticas pedagógico-didáticas como a que configura o exercício de proposta de prática docente que levamos a cabo.

Não obstante todos os constrangimentos, procuramos reconhecer as mais-valias da abordagem de um ensino mais centrado no desenvolvimento de competências, que se traduzam na construção de situações didáticas problematizadoras e inéditas, que conduzam os alunos e alunas a elegerem positivamente a “construção do conhecimento” e a “promoção da interação” como aspetos para investigar em torno de um problema; bem como, a elegerem positivamente o “desenvolvimento da posição crítica”, que acontece na definição de um problema, na argumentação de uma posição e na mobilização de conceitos, em torno da investigação acerca de um problema filosófico.

Conclusão

Na investigação a que nos propusemos, de modo a enquadrar teoricamente o nosso objetivo de compreender o lugar das competências numa nova abordagem de ensino, deparamo-nos, por um lado, com uma imensa bibliografia na área de gestão e de psicologia, no que diz respeito ao desenvolvimento do conceito “competência”, e por outro lado, com uma discussão em potência acerca do que fazer para construir competências em ensino, e acima de tudo, como construir competências especificamente filosóficas. Se, inicialmente, podemos constatar que parte da abordagem por competências surge das mudanças em investigação nas áreas de gestão e de psicologia que configuram um novo modelo de empresa e de homem, respetivamente, seguidamente, no que diz respeito à educação, podemos também constatar a complexidade que essa nova abordagem veio trazer ao campo do ensino e aprendizagem.

Tendo presente o nosso objetivo inicial, e na crença de que a presente investigação é sempre em aberto, não aprofundamos, na clarificação conceptual de “competência”, as teorias de aprendizagem e de motivação que em psicologia reforçam a abordagem do desenvolvimento de competências, bem como nos afastamos da ligação de que tal desenvolvimento dá força a uma pedagogia construtivista, ou, ainda, possibilita o sucesso escolar.

No que toca à tentativa de discutir a complexidade que a abordagem do desenvolvimento de competências no ensino acarreta, optamos por nos circunscrever a algumas problemáticas que consideramos serem unânimes, na sua enunciação, por parte dos vários autores que convocamos, não deixando de reconhecer a pertinência de discutir a questão da transversalidade das competências, da avaliação de competências, ou ainda de aprofundar a questão da necessidade de outras práticas pedagógicas e didáticas e de outra formação de professores. A nossa circunscrição optou por tentar esclarecer que o desenvolvimento de competências em ensino não se confunde necessariamente com a observação de desempenhos, na medida em que o conceito de competência é admitido muito mais como sendo sinónimo de um atributo do sujeito, do que como sendo sinónimo do seu desempenho. O mesmo é dizer que se todo o ato de avaliação parece basear-se nos alunos atingirem (ou não) determinadas metas estipuladas, então ser competente não se pode reduzir à aferição de um domínio competente (ou incompetente) de determinado atributo, nem à aferição de um

desempenho competente (ou incompetente) face a determinado conteúdo. Reduzir a discussão do desenvolvimento de competências a uma destas duas dimensões é negar o novo espírito de ser-se competente que a literatura francesa parece procurar, quando admite que as duas dimensões têm que, necessariamente, ligar-se de modo dialético, na relação de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que nos foi inevitável questionar acerca dos saberes a que as competências apelam, e o que muda na forma de se ensinar e aprender tais saberes. As nossas respostas tentaram encontrar o olhar dialético acima enunciado. Assim, apesar da abordagem, o lugar do saber não muda, o que pode mudar são as configurações do papel do aluno e do papel do professor, ou seja, do aluno que procura o saber, que toma decisões, e que é consciente do objetivo de solucionar problemas, e do professor que perspectiva os conteúdos não como respostas mas como obstáculos a ultrapassar, que reconhece as potencialidades na construção de situações problematizadoras inéditas que motivem os alunos e os capacitem da atribuição de sentido, ao invés da reprodução sistemática e da memorização acrítica.

Todas estas problemáticas constituíram o pano de fundo da nossa leitura crítica do programa de filosofia para o ensino secundário, quando nos propusemos olhar para o currículo do ensino secundário português e discutir as orientações para o desenvolvimento de competências. Como já mencionamos anteriormente, não equacionamos a proposta de novas competências filosóficas a considerar para o programa da disciplina, não obstante a pertinência da tarefa, sentimos, na nossa iniciação à prática profissional, a necessidade, primeiramente, de refletir acerca do conteúdo do programa. E é aqui que encontramos um olhar tímido e em potência à inclusão do desenvolvimento de competências especificamente filosóficas, o que denota a pertinência da investigação da temática no ensino de filosofia. Discutir qualquer temática acerca do programa de filosofia é, inevitavelmente, questionar a ideologia que o programa encerra, bem como o modo como a didática e a pedagogia de filosofia são elas mesmas um problema filosófico. Tentar definir a especificidade da filosofia parece uma tarefa impossível, e por si só, deveria ser impedimento para determinar quaisquer competências, mas filosofia e ensino de filosofia não se podem confundir, sob pena da disciplina estar em risco de exclusão da formação geral do ensino secundário. Na convicção de que ensinar filosofia é ensinar alguma(s) filosofia(s) e um programa que o determine seguirá sempre alguma(s) ideologia(s), então não há outra saída senão discutir que competências queremos que os alunos sejam capazes de desenvolver

através do exercício filosófico, ou noutras palavras, o que especifica o ensino de filosofia?

A enorme potencialidade que procuramos manifestar é o carácter eminentemente transversal que a especificidade do exercício filosófico constitui, ou seja, ser-se competente em problematizar, argumentar e conceptualizar, poderá significar ser-se competente em mobilizar saberes, em novas situações e contextos, que tornem os indivíduos mais capazes de definir problemas, de argumentar e contra-argumentar questões, e de conceptualizar. Admitir o desenvolvimento destas competências através do ensino de filosofia é admitir, simultaneamente, que a construção de competências não se limita à aprendizagem de saberes utilitários, nem somente desenvolve capacidades técnicas, nem tão pouco forma indivíduos com vista exclusiva ao seu desempenho profissional. Admitir esta nova abordagem será, porventura, abrir portas para que os alunos encontrem sentido no saber filosófico e encontrem motivação para o exercício filosófico, apesar da sua condição; para que os professores orientem as suas práticas para fugir às situações-tipo e à transmissão do saber, olhando ao contexto; para que a escola questione a sua função certificadora e abrace a sua condição aprendente.

A atual reconfiguração dos planos curriculares parece olhar mais aos perigos do “pilar reprodutor” a que a abordagem por competências pode incitar, isto é, um novo tipo de elitismo que dê força a indivíduos competentes mas ainda assim ao serviço das exigências do novo capitalismo. Estes receios são também enunciados pelos vários autores que se dedicam a fundamentar esta nova aposta. O perigo pode, no entanto, residir na falta de novas apostas, e, assim sendo, no retrocesso a velhas apostas que contrariam as probabilidades e a investigação, e se refugiam noutros tipos de elitismo antigos como o da qualificação.

Como em outras *reformas educativas*, os *pilares* que se procuram construir demoram tempo, precisam de tempo para se consolidar, para se saber se foram “construídos em areia” é preciso sempre dar-se a oportunidade de se erguerem, e compreende-los desde dentro.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2000). Currículo Nacional e Desenvolvimento de Competências- Importância do Saber Geográfico e os Desafios da Formação de Professores. In Inforgeo, 15, Lisboa: Edições Colibri, pp. 193-199
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-30.
- Almeida, A. (2003). In Murcho, D. (org.). Renovar o Ensino da Filosofia. Centro para o Ensino da Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia. Lisboa: Gradiva
- Almeida, A. & Costa, A. P. (2004). Avaliação das aprendizagens em filosofia - 10.º/11.º anos. [documento online] (http://www.aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf)
- Alves, P., Estêvão, C. V. & Morgado, J. C. (no prelo) (2005). O Desenvolvimento de Competências na Escola: Um Mero Discurso ou Uma Nova Forma de Organizar o Ensino?
- Arendt, H. (2006). Entre o Passado e o Futuro, Oito Exercícios sobre o Pensamento Político. Lisboa: Relógio D'Água. Tradução de José Miguel Silvas.
- Astolfi, J.-P. (1998). L'important c'est l'obstacle. In Astolfi, J.-P. & Pantanella, R. Apprendre. Cahiers pédagogiques, pp. 33-36.
- Bell, Judith (2004). Como realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva
- Bloom, B. S. et al (1971). Taxonomia dos objetivos educacionais, vols 1 e 2. São Paulo: Editora Globo
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- Boavida, J. (2010). Educação Filosófica-Sete Ensaio. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Boavida, J. (1998). Educação: Objetivo e Subjectivo. Colecção Ciências da Educação, nº29, Porto: Porto Editora

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, nº12, Porto: Porto Editora
- Boltanski, L. & Chiapello, E (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard
- Bosnan, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir pour les Compétences?*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université
- Boyatzis, R. E (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons.
- Cabral, R. (1997). *A Reinvenção da Escola*. In Cunha, P. (org.) *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.47-82.
- Cabral-Cardoso, C. & Estêvão, C. & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua
- Cantista, M. J. (1983). *Teoria e Praxis: a actual desconexão entre o saber e o viver, conferência pronunciada na abertura do ano académico de 1983-84*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.786-201.
- Cantista, M. J. (1988). *Filosofia hoje: por quê e para quê?*, texto da conferência proferida na abertura do Encontro Nacional de Professores de Filosofia promovido pela Associação de Professores de Filosofia na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa em 22 e 23 de Janeiro de 1988, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.263-275.
- Cantista, M. J. (1993). *A Formação Contínua dos Professores do Ensino Secundário, Jornadas Nacionais de Filosofia, 7, 8 e 9 de abril de 1993*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 211-222.
- Coimbra, J. L. (2001). *Formação: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho*. In *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza - Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho*-. Porto: Ed. IEFP (Delegação Regional do Norte), pp. 47-56.
- Carvalho, A. D. (1998). *Educação como Projeto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento

- Costa, A. P. (2004). Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?. [documento online]
(http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf)
- Cossutta, F. (1998). Didáctica da Filosofia. Porto: Edições Asa
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2004). Uma Pedagogia da Integração Competências e Aquisições no Ensino. Porto Alegre: Artmed.
- Delors, J. (dir.). (1996). Educação - Um Tesouro a Descobrir. Porto: Asa.
- Descartes, (2008). Discurso do Método: as Paixões da Alma. Lisboa: Editora Sá da Costa. Tradução de Newton de Macedo
- Estêvão, C. V. (2003). Ideologia e Gestão das Competências. In Revista Teoria e Prática, vol. 6, n.º 13, 2º Sem., pp. 317-328.
- Estêvão, C. V. (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania. Contributos Para uma Sociologia Crítica da Formação. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, Dezembro, pp. 185-206.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea- Edição Especial, pp. 183-196.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2004). Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira (3ª. Ed). São Paulo: Atlas
- Fragelli, T. O. & Shimizu, H. (2012). Competências profissionais em Saúde Pública: conceitos, origens, abordagens e aplicações. Rev. bras. enferm. [online], 2012, vol.65, n.4, pp. 667-674 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267024790017>)
- Freire, P. (1983). Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Galvão, P. (2003). In Murcho, D. (org.). Renovar o Ensino da Filosofia. Centro para o Ensino da Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia. Lisboa: Gradiva
- Gilot, F. (1976). Do Ensino da Filosofia. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte

- Grácio, R. & Sousa, D. (2004). Ensi(g)nar Filosofia?. [documento online] (http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioeSousaDias_ENSIgnar.pdf)
- Guerra, S. (2001). A Escola que Aprende. Cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editores
- Gomes, A. (2004). A Escola. Porto: Porto Editora.
- Hoffmann, T. (1999). The Meanings of Competency. Journal of European Industrial Training, 23, 6, 275-285.
- Hume, D. (1998). Investigação sobre o Entendimento Humano, Lisboa, Edições 70. Tradução de Artur Morão.
- Le Boterf, G. (2004). Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões. Porto: Edições ASA.
- Levy-Leboyer, C. (2009). La Gestion des Compétences. Paris: Organisation.
- Lipman, M. e Sharp, M. (1995). Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico. São Paulo : CBFC
- Lipman, M. (1991). Thinking in Education. Massachusetts: Cambridge University Press
- Lipovetsky, G. (2011). Tempos Hipermodernos. Lisboa: Edições 70. Tradução de Luís Filipe Sarmiento.
- Lourenço, J. V. (2004). Ferramentas de Aprendiz de Filósofo: do Desenvolvimento das Competências à sua Avaliação. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. M. (2005). Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças, Uma Diferença crucial. In Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia (organização), Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino, pp. 113-129. Lisboa: Relógio D'Água.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. American Psychologist, 28, 1 – 4.
- Meirieu, P. (1987). Apprendre...oui, mais comment. Collection Pédagogies. Paris:ESF.
- Meirieu, P. (2002). A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a Coragem de Começar. Porto Alegre: Artmed.

- Miguens S. (1999). A Mente segundo Chomsky. Revista Intelectu [online], nº1
(<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20390/2/sofiamiguens2000085458.pdf>)
- Moreira, J. M. (2004). Questionários: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina
- Morin , E. (1977). La Méthode tome I – La Nature de la Nature. Paris: Le Seuil
- Murcho, D. (2003) (org.). Renovar o Ensino da Filosofia. Centro para o Ensino da Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia. Lisboa: Gradiva
- Neves, J. V. & Ribeiro, H. J.& Sánchez, C. (2010) (org.). O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Coimbra: Faculdade de Letras
- Neves, J. V. (1994). Subsídios para uma didáctica da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia. Revista Filosófica de Coimbra, nº6, pp.397-412.
- Not, L. (1989). L'enseignement répondant. Paris: PUF
- Pereira, P. (2008). De la spécificité philosophique de l'éducation", Penser l'éducation. Revue International, Université de Rouen, nº23, pp. 77-87.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner: Agir dans l'urgence, Décider dans l'incertitude. Collection Pédagogies. Paris: ESF Éditeur
- Perrenoud, P. (1999). Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2002). Porquê Desenvolver Competências a partir da Escola. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA.
- Polónio, A. (2010). In Neves, J. V. & Ribeiro, H. J.& Sánchez, C. (org.). O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Coimbra: Faculdade de Letras
- Prahalad, C. K.& Hamel, G.(1990). The core competence of the corporation. Harvard Business Review, v. 68, n. 3, May/June, 1990.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva

- Rey, B. & Carette, V. & DeFrance, Anne et all (2005). *As Competências na Escola: Aprendizagem e Avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro
- Rey, B. (2002). *As Competências Transversais em Questão*. Porto Alegre: Artmed
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Le Seuil
- Rowe, C. (1995). Clarifying the Use of Competence and Competency Models in Recruitment, Assessment and Staff Development. *Industrial and Commercial Training*, 2(11), pp. 12-17.
- Sameiro, J. (2003). In Murcho, D. (org.). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Centro para o Ensino da Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia. Lisboa: Gradiva
- Spencer, Signe M. & Spencer, Lyle M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill, pp.96-132
- Tomé, I. (2009). Documento policopiado e distribuído na Acção de Formação: Metodologias, Estratégias e Avaliação dos Alunos de Filosofia no Ensino Secundário (consultado em Janeiro de 2013 em <http://www.slideshare.net/correiozinho/tozzi>)
- Tozzi, M., & Baranger, P., & Benoit, M. et all. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette-C.N.D.P.
- Tozzi, M. (2009). *Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation*. [documento online] (<http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosopher/>)
- Woodruffe, C. (1993). What is Meant by a Competency. *Leadership & Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons

Legislação consultada

LEI n.º 46/86. D.R. n.º 237, Série I de 1986-10-14, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

DECRETO-LEI n.º 286/89. D.R. n.º 198, Série I de 1989-08-29.

DECRETO-LEI n.º 7/2001. D.R. n.º 15, Série I-A de 2001-01-18.

DECRETO-LEI n.º 156/2002. D.R. n.º 140, Série I-A de 2002-06-20.

DECRETO-LEI n.º 74/2004. D.R. n.º 73, Série I-A de 2004-03-26.

DECRETO-LEI n.º 139/2012. D.R. n.º 139, Série I de 2012-07-05, alterado pelo decreto-lei n.º 91/2013. D.R. n.º 131, Série I de 2013-07-10.

Relatórios

O Direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a Vida. Relatório Mundial sobre a Educação-2000. (2000). Porto: Edições Asa

Webgrafia

Programa de Filosofia para o 10º e 11º anos da formação geral do ensino secundário português, homologado a 22 de fevereiro de 2001, página consultada a 15 de janeiro de 2012, pelas 14 horas, www.dge.mec.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf

TOZZI, Michel (2011), «Une approche par compétences en philosophie», página consultada a 13 de Março de 2013, pelas 9:30, <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-parcompetences-en-philosophie/>

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I -Inquérito por Questionário.....	VIII
Anexo II-Gráficos de Análise de Dados.....	XI
Anexo III-Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente.....	XXII
Anexo IV-Materiais utilizados na proposta de prática docente.....	XXXIX

Anexo I – Inquérito por Questionário

O presente questionário tem como objetivo geral compreender alguns aspetos do processo de trabalho e conhecer o grau de satisfação dos alunos/as relativamente à realização do trabalho de investigação acerca do tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica “A Ciência, o Poder e os Riscos” no âmbito da disciplina de Filosofia no ensino secundário.

O questionário é absolutamente anónimo.

Agradecemos desde já a sua participação.

1) Idade: _____ anos.

2) Sexo:

Masculino ☐
Feminino ☐

3) Ano de Escolaridade: _____

4) Área de estudo: _____

5) Assinale com uma cruz (X) se realizou o trabalho de investigação acerca do tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica “A Ciência, o Poder e os Riscos”? Se Não, o seu questionário termina aqui.

Sim ☐

Não ☐

6) Caso lhe fosse dado um tema específico, sentir-se-ia competente para a partir dele definir um problema filosófico (por exemplo, a partir do tema “eutanásia” definir o problema filosófico “as implicações éticas da eutanásia”)? Assinale com uma cruz (X).

Sim ☐

Não ☐

Anexo I – Inquérito por Questionário

7) Assinale com uma cruz (X) se para o seu grupo de trabalho, a mobilização dos conceitos-chave do seu tema/problema específico foi:

Muitíssimo Fácil ☐ Muito Fácil ☐ Fácil ☐ Pouco Fácil ☐ Nada Fácil ☐

8) Assinale com uma cruz (X) se o seu grupo de trabalho apresentou algum posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico que abordou?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, de que forma? Assinale com uma cruz (X) uma única opção.

Criticando um ou mais argumentos de outros autores ☐

Elaborando um contra-argumento ☐

Dando uma opinião fundamentada ☐

9) Assinale com uma cruz (X) se o seu grupo de trabalho mobilizou conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo (nomeadamente científicas, literárias, artísticas, tecnológicas, entre outras)?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, indique alguma (s) dessas áreas de estudo. _____

10) Assinale com uma cruz (X) se o seu grupo de trabalho mobilizou conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º anos de escolaridade (nomeadamente Ética, Lógica, Gnoseologia, entre outras)?

Sim ☐

Não ☐

Anexo I – Inquérito por Questionário

Se sim, indique qual/quais. _____

11) Indique o grau de satisfação em realizar o trabalho de investigação em grupo. Assinale com uma cruz (X).

Muitíssimo Satisfeito ☐

Muito Satisfeito ☐

Satisfeito ☐

Pouco Satisfeito ☐

Nada Satisfeito ☐

12) Mencione os aspetos que mais lhe agradaram na realização deste trabalho de investigação (no mínimo um aspeto, no máximo três aspetos).

13) Mencione os aspetos que menos lhe agradaram na realização deste trabalho de investigação (no mínimo um aspeto, no máximo três aspetos).

Obrigado pela participação.

Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Índice de Gráficos de Dados

Gráfico nº1: Género dos inquiridos	XII
Gráfico nº2: Idades dos inquiridos	XII
Gráfico nº3: Competência para definir um problema filosófico a partir de um tema específico.....	XIII
Gráfico nº4: Grau de facilidade em mobilizar conceitos-chave do tema/problema específico.....	XIV
Gráfico nº5: Posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico	XIV
Gráfico nº6: Forma de posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico	XV
Gráfico nº7: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo	XV
Gráfico nº8: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo	XVI
Gráfico nº9: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º	XVII
Gráfico nº10: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudas ao longo do 10º e 11º.....	XVIII
Gráfico nº11: Grau de satisfação em realizar o trabalho de investigação em grupo.....	XIX
Gráfico nº12: Aspetos que mais agradaram na realização do trabalho de investigação.....	XX
Gráfico nº 13: Aspetos que menos agradaram na realização do trabalho de investigação.....	XXI

Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº1: Género dos inquiridos

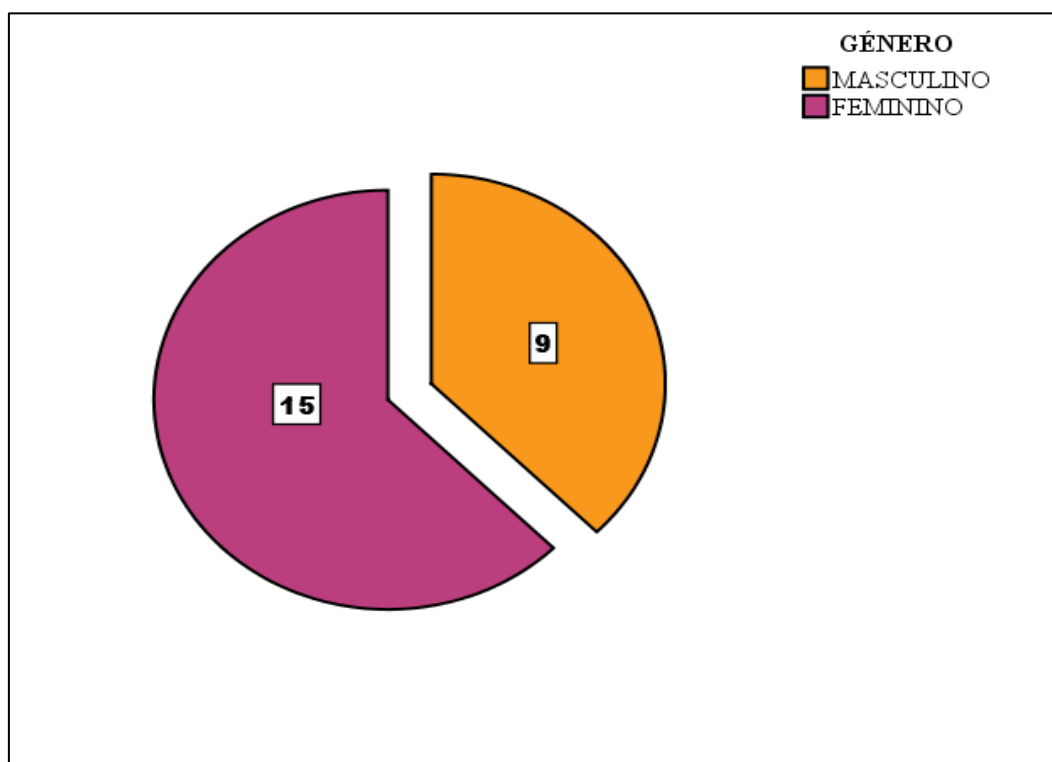
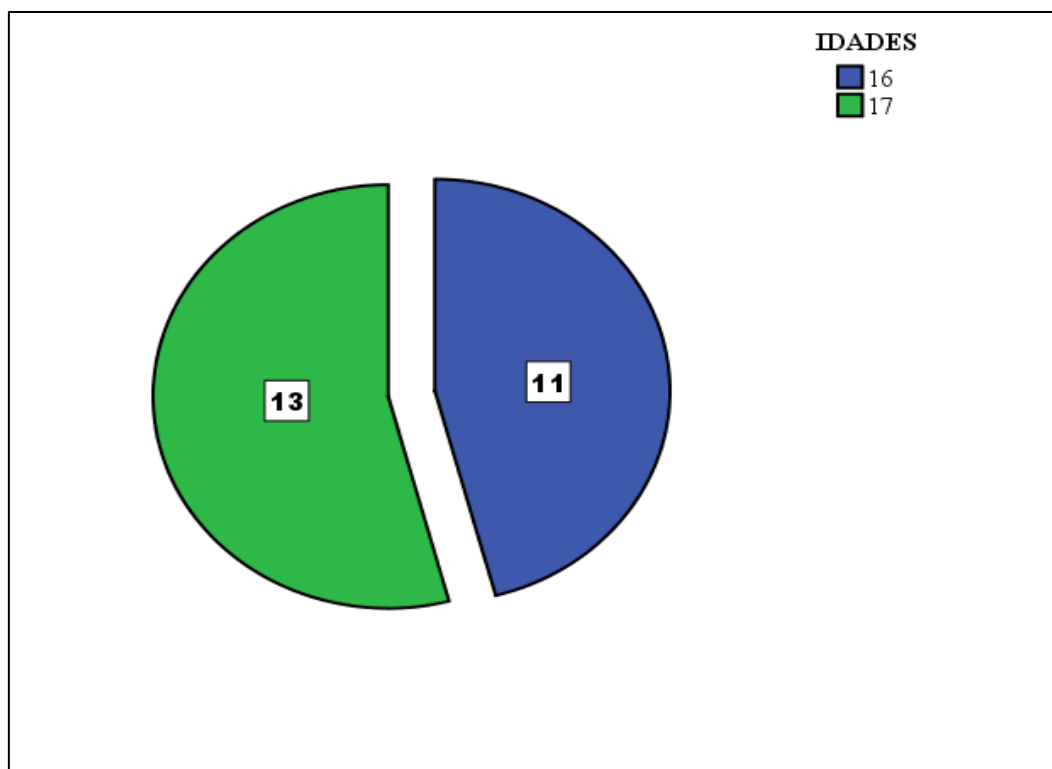
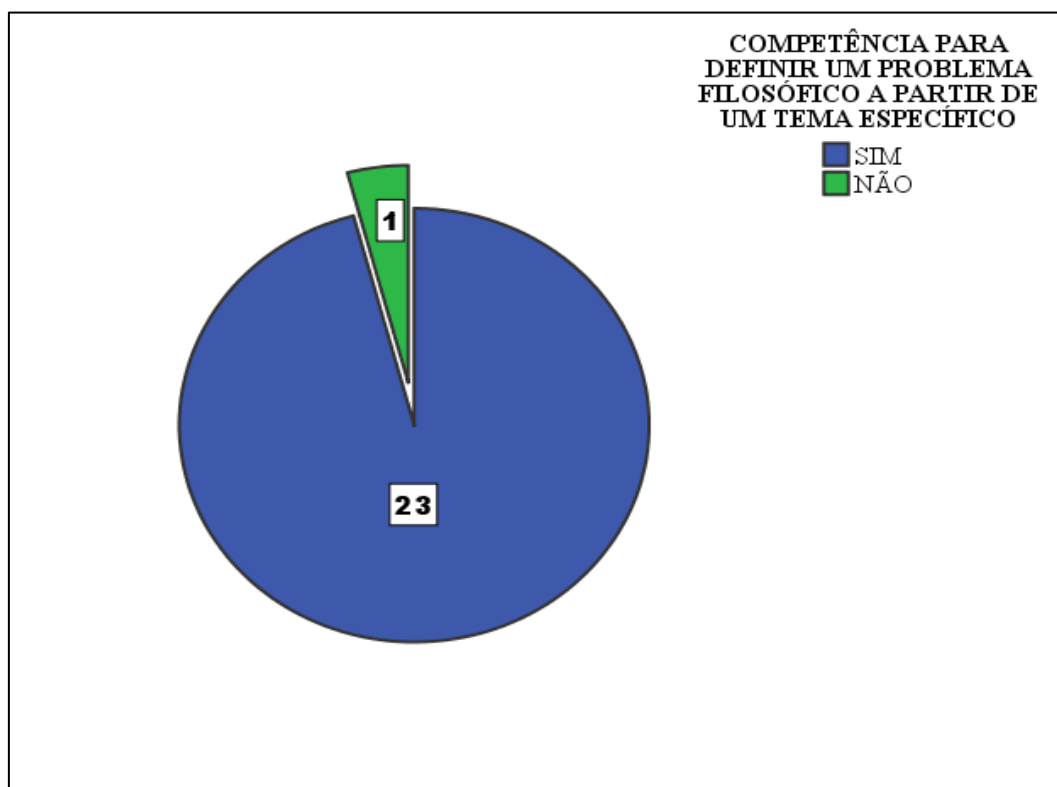


Gráfico nº2: Idades dos inquiridos



Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº3: Competência para definir um problema filosófico a partir de um tema específico



Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº4: Grau de facilidade em mobilizar conceitos-chave do tema/problema específico

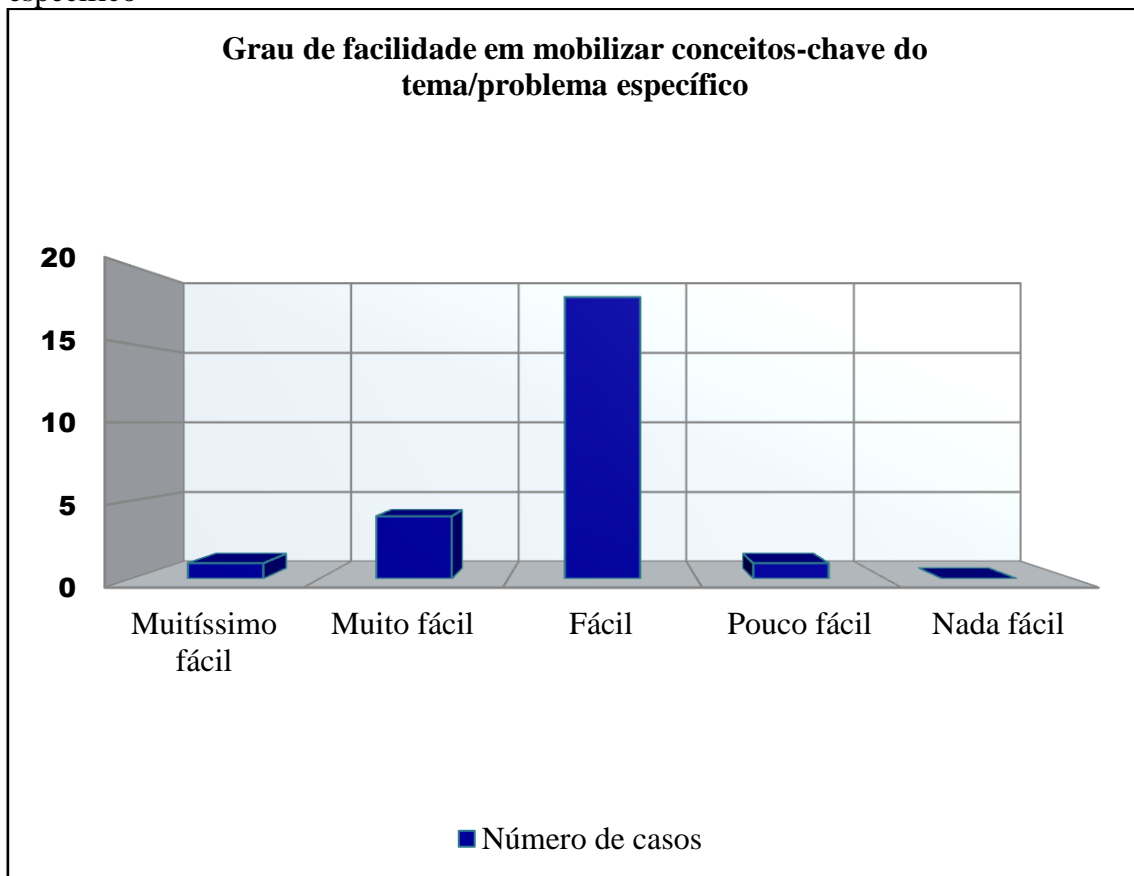
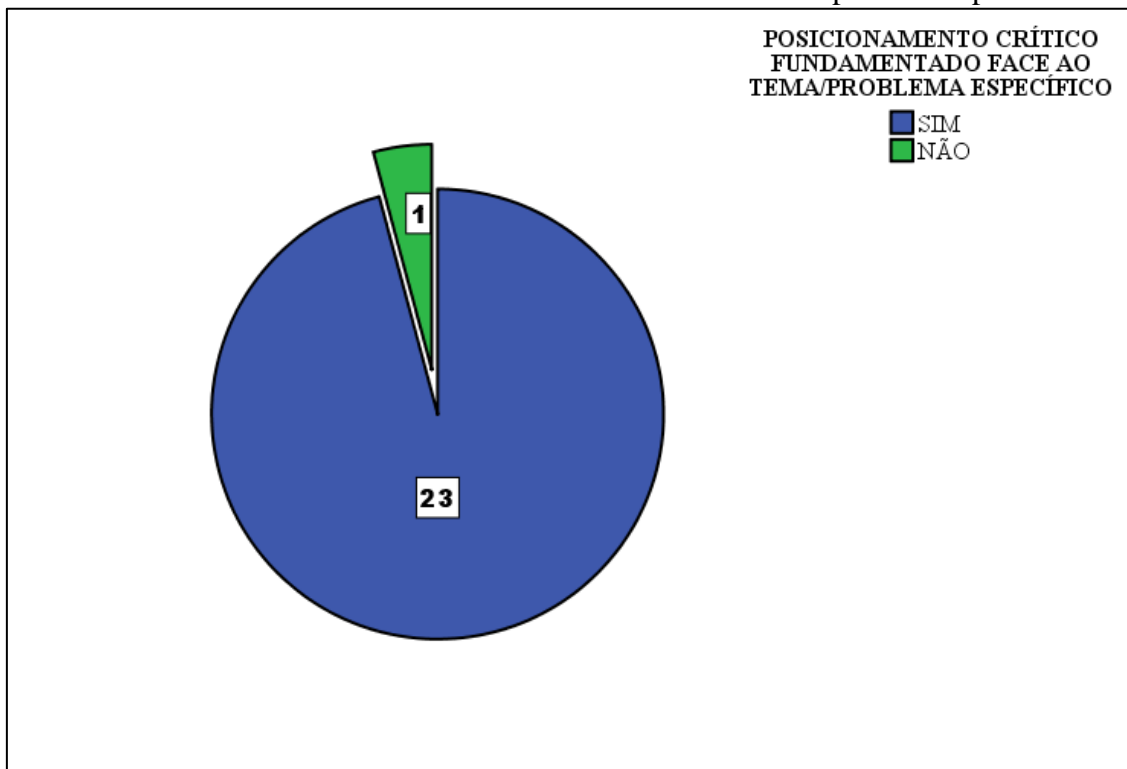


Gráfico nº5: Posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico



Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº6: Forma de posicionamento crítico fundamentado face ao tema/problema específico

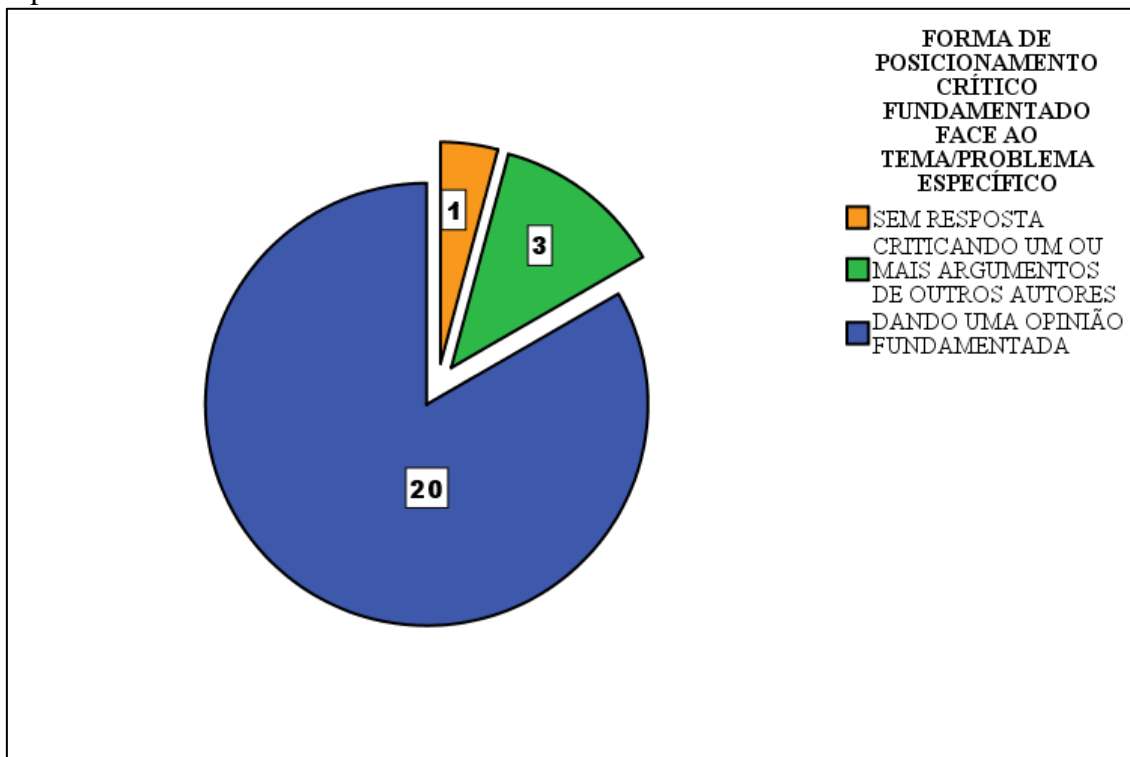
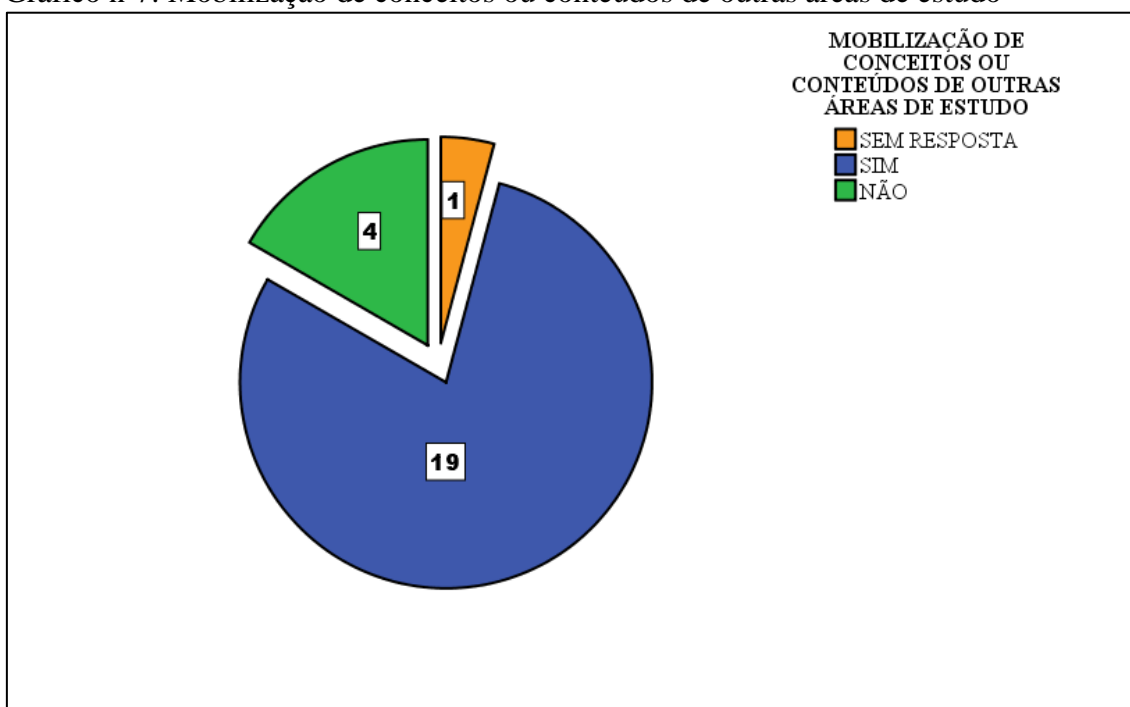
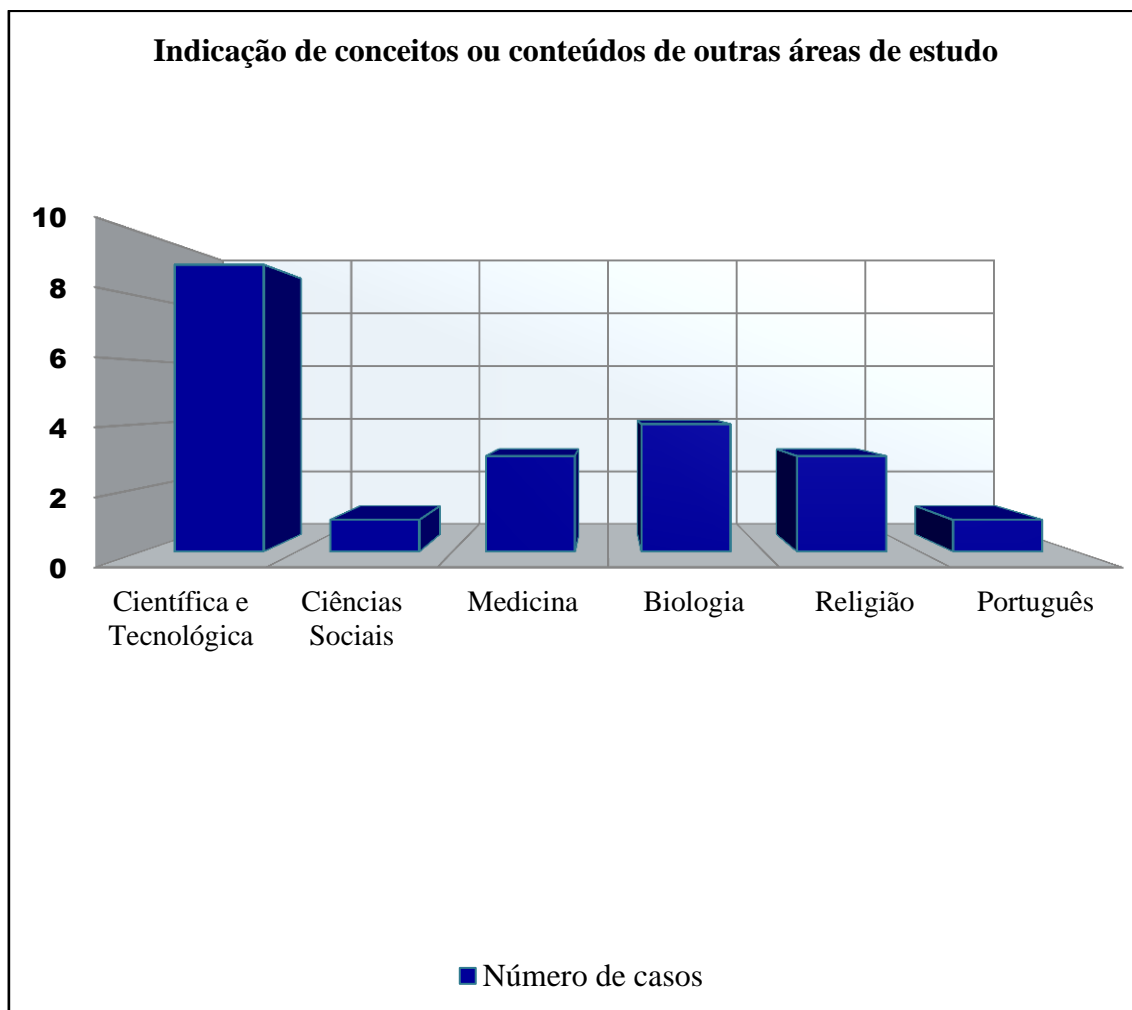


Gráfico nº7: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo



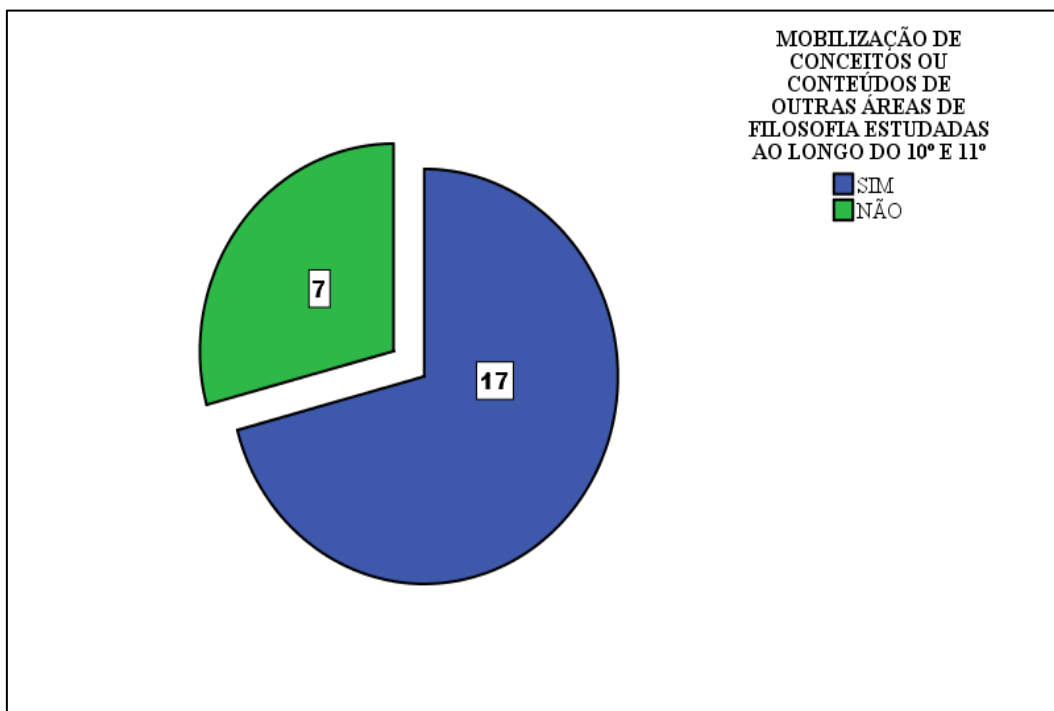
Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº8: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de estudo



Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº9: Mobilização de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º



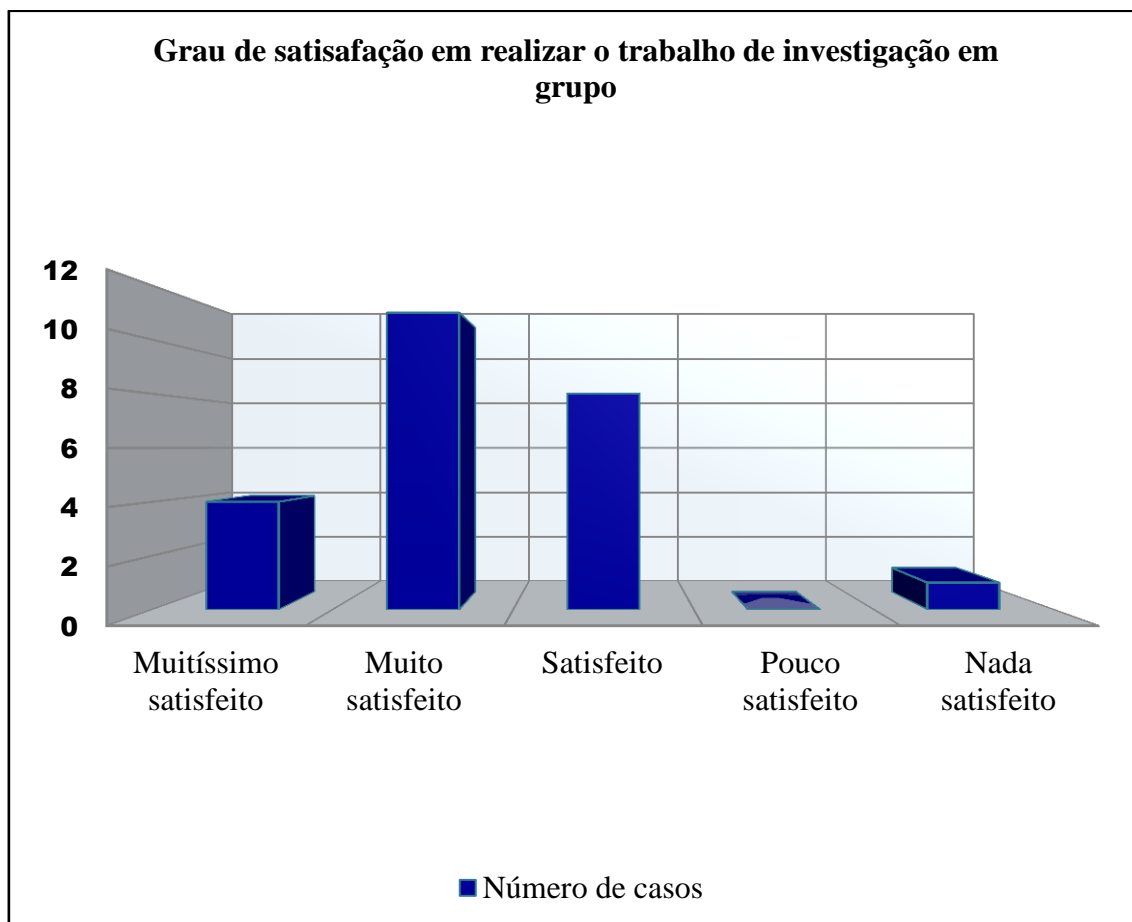
Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº 10: Indicação de conceitos ou conteúdos de outras áreas de Filosofia estudadas ao longo do 10º e 11º



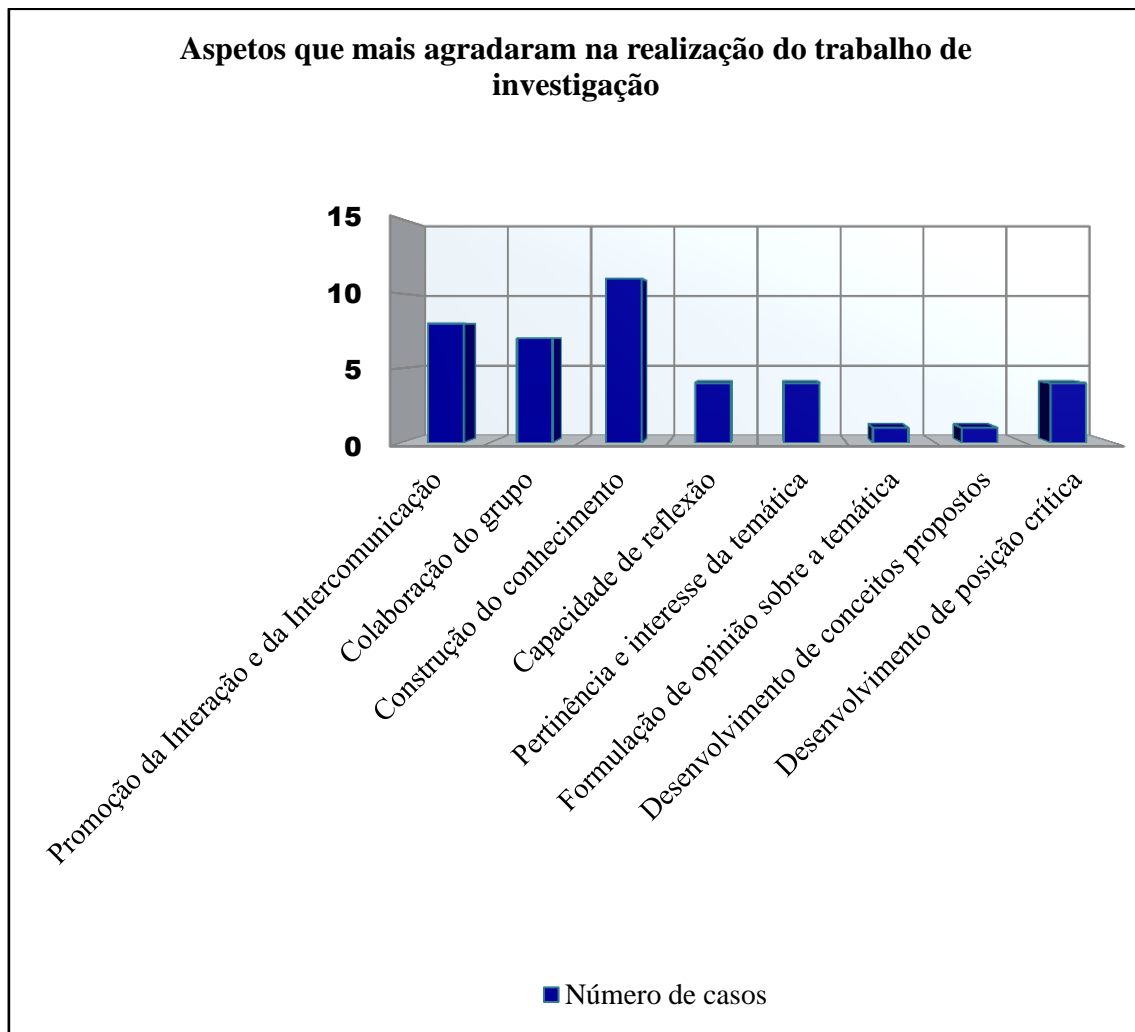
Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº 11: Grau de satisfação em realizar o trabalho de investigação em grupo



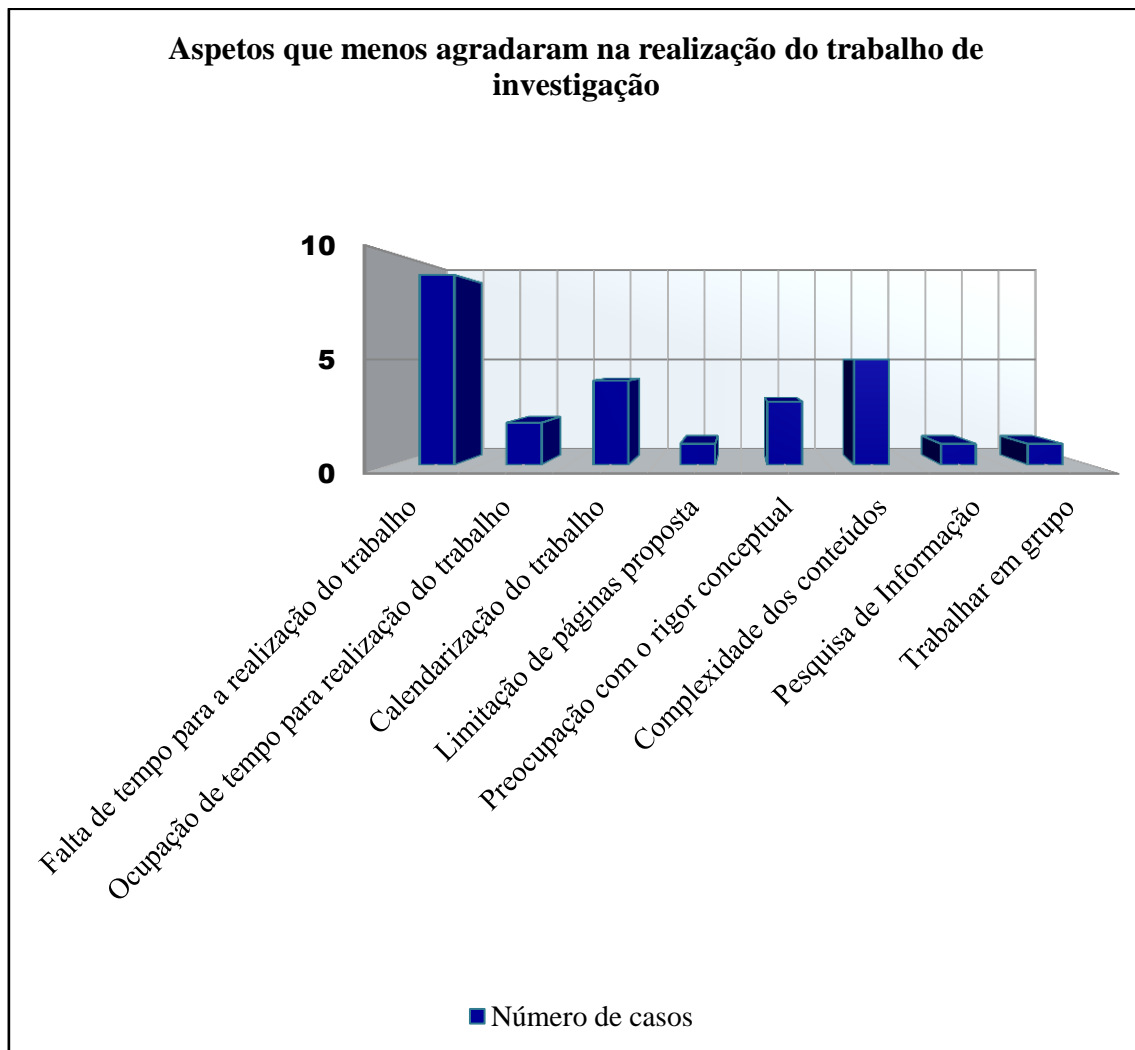
Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº 12: Aspectos que mais agradaram na realização do trabalho de investigação



Anexo II – Gráficos de Análise de Dados

Gráfico nº 13: Aspetos que menos agradaram na realização do trabalho de investigação



Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Maria Inês Figueiredo Gomes		
DISCIPLINA: Filosofia	Ano de escolaridade: 11 ^º	Turma:
UNIDADE: IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA 3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica: A ciência, o poder e os riscos	SUMÁRIO: Apresentação da metodologia, da estrutura e dos objetivos/competências do trabalho de investigação acerca do tema-problema “A Ciência, o Poder e os Riscos”. Leitura e análise de um texto de apoio.	
DATA: 10-05-2012	DURAÇÃO: 90 minutos	REGÊNCIA Nº: 14
OBJETIVOS:		
GERAIS <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar; • Reconhecer o trabalho filosófico como atividade 	ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para os aspectos nocivos provenientes do progresso da ciência e para outros riscos que dele podem derivar; • Compreender que a investigação científica levanta questões 	

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

<p>interpretativa e argumentativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais. 	<p>legais e éticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a dupla vertente do poder da ciência: os limites e possibilidades da capacidade de alterar a relação do homem com a natureza; • Promover a reflexão filosófica ao serviço de uma co-responsabilização na construção e utilização da ciência; • Reconhecer a ciência como um <i>construto</i> humano fundamentado pelas razões e interesses do Homem; • Reconhecer o valor relativo da ciência e a necessidade de revisão (filosófica/epistemológica) constante dos seus pressupostos; • Ler e analisar criticamente um documento audiovisual.
---	---

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS		
Tipos	Técnicas	Instrumentos
Formativa/Contínua	Formulação de perguntas orais	Grelhas de observação nos domínios cognitivo e de atitudes e valores

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

TEMAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS	RECURSOS	PRINCIPAIS CONCEITOS
IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA 3. Temas/Problemas da cultura científico- tecnológica: A ciência, o poder e os riscos	<p>O Tema-problema geral “A Ciência, o Poder e os Riscos”;</p> <p>As temáticas-problemáticas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -O impacto da Bioética na racionalidade científica; -A Clonagem e as suas implicações éticas; -A Eutanásia e as suas implicações éticas; -O impacto da Sociedade de Informação na construção do conhecimento; <p>A relação entre Ciência e Filosofia;</p>	<p>Leitura e análise do texto de apoio;</p> <p>Leitura orientada dos diapositivos powerpoint;</p> <p>Constituição dos grupos para realização do trabalho de investigação;</p> <p>Leitura orientada dos documentos em anexo ao diapositivo nº11 powerpoint;</p> <p>Leitura da informação constante nas páginas 222 e 231 do manual.</p>	<p>Sensibilizar para os aspectos nocivos provenientes do progresso da ciência e para outros riscos que dele podem derivar;</p> <p>Compreender que a investigação científica levanta questões legais e éticas;</p> <p>Compreender a dupla vertente do poder da ciência: os limites e possibilidades da capacidade de alterar a relação do homem com a natureza;</p> <p>Promover a reflexão filosófica ao serviço de uma co-responsabilização na construção e</p>	<p>DIAPOSITIVO Nº1: apresentação do tema-problema da cultura científica e tecnológica;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº2: apresentação das temáticas-problemáticas específicas;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº3: apresentação do menu com tópicos a abordar;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº4 e 5: a metodologia do trabalho;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº6 e 7: a estrutura do trabalho;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº8, 9 e 10: os objetivos e as competências do trabalho;</p> <p>DIAPOSITIVO Nº11: bibliografia geral sugerida;</p> <p>.Documento word com</p>	<p><i>Bioética</i></p> <p><i>Ciência</i></p> <p><i>Clonagem</i></p> <p><i>Eutanásia</i></p> <p><i>Sociedade de Informação</i></p> <p><i>Tecnociência</i></p>

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

	A questão - Ciência hoje: desmistificação (?).		<p>utilização da ciência;</p> <p>Reconhecer a ciência como um <i>construto</i> humano fundamentado pelas razões e interesses do Homem;</p> <p>Reconhecer o valor relativo da ciência e a necessidade de revisão (filosófica/epistemológica) constante dos seus pressupostos;</p>	<p>sugestões de sítios na Internet a consultar;</p> <p>.Documento word com sugestões de livros de divulgação científica a consultar;</p> <p>.Powerpoint em modo de exibição com sugestões de filmes a visionar.</p> <p>Páginas 222 e 231 do Manual <i>Contextos</i> 11º</p> <p>Texto de apoio “A Ciência não é neutra” in MAIA, N. F., <i>A Ciência por dentro</i>, Petrópolis, ed. Vozes, 1998, pp.128.129</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

Fundamentação Científica

A comunidade científica atual é caracterizada pelo rigor científico, mas é na Grécia Antiga que a ciência ocidental vê as suas raízes.

A discussão na Ágora, que marca o contexto social de então, permite o debate sobre diversas questões, entre as quais, a da origem que abre portas a uma aventura intelectual e científica.

Inaugura-se, desta forma, a partilha de diferentes pontos de vista e, em termos de investigação científica, inicia-se a procura ôntica e ontológica pelo que as coisas são de facto.

O filósofo e o cientista não se distinguiram, o saber não se tornava especializado, uma vez que a boa ciência resultava do questionamento filosófico acerca da explicação do mundo, e os pontos de vista anteriores eram tidos em conta.

Podemos considerar que o modo como a atual ciência se veio a desenvolver marca a passagem de um desejo de conhecimento para uma crescente capacidade de atuação, isto é, após o desejo de conhecer como as coisas são, surgiu o desejo de saber como se pode alterar o estado das coisas.

Assim, até ao século XVII as experiências científicas eram, o que hoje denominamos de mentais ou de pensamento, ao passo que desde então instaurou-se um modo diferente de olhar o mundo e desejar desvelá-lo, a experiência na base da observação experimental obriga a natureza a revelar os seus segredos.

É no contexto do pensamento científico no sentido experimental que se assume que o mundo tem uma ordem e que essa ordem pode ser descoberta pelo homem, e para que assim seja, recorre-se à matemática e à criação de artifícios que permitem conhecer as propriedades de uma realidade exterior tão estranha e tão misteriosa ao mesmo tempo.

O aparecimento da ciência moderna relaciona-se intimamente com a ideia de que a natureza é ordenada por um Deus que tudo criou em peso e medida, e como Descartes refere, a natureza pode ser organizada segundo dois princípios: o da *rés extensa*, ou matéria, e o da *rés cogito*, ou espírito. À ciência cabe o estudo, pelo uso da razão, da matéria extensível, pelo meio de princípios mecânicos.

Este desejo imanente de compreensão da ordem e da totalidade, através do *logos*, tem vindo a assumir contornos desde a Grécia Antiga, e crescentemente se evoluiu para o desejo de manipulação da ordem existente, na esperança de melhoria da condição

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

humana, no entanto, podemos questionar-nos, se tal mudança de paradigma estava já inscrita no projecto essencial da ciência.

É justamente esta mudança de paradigma que nos leva a considerar sobre a necessidade da própria ciência, se a tentativa de desvelar a natureza, conhecê-la e interpretá-la na tentativa de evitar os seus aspectos mais violentos, nos levará a vitimar a natureza pela acção humana, e se por isso invadiremos limites legítimos que coloquem em causa a sobrevivência da espécie.

Assim, o século XVII marca a passagem da experiência científica de pensamento, de carácter explicativo, para a experiência científica, no sentido de experimentação, de observação experimental, em que é necessário *ver*, ao mesmo tempo que se recorre a um método para tal observação.

Galileu inicia a proposta da utilização de métodos rigorosos, e por isso matemáticos, para compreender o real, sendo que explicar a realidade seria transformar um facto físico num problema matemático.

Esta é uma fase da ciência que premeia a cultura do rigor e a criação de instrumentos e artifícios que auxiliem a observação e experimentação científicas, e assim nasce a importância dos testemunhos e do artigo científico, como uma nova forma de comunicar, um novo método retórico que passa a pressupor a discussão mútua e a não-aceitação do ponto de vista único.

Os factos científicos resultantes da investigação científica são assim produto da observação, da capacidade de imaginação, num esforço de conjecturação de teorias, leis e princípios que pressupõem um esforço de abstracção, bem como do cálculo e da matematização, num esforço de rigor, em suma, da passagem do factual ao virtual.

Note-se que apesar da abstracção e afastamento necessários na *parte dura* da explicação científica, como refere Weinberg²⁵, a ciência resulta sempre de uma aposta acessível da natureza, o mesmo é dizer, o pressuposto da inteligibilidade da natureza permite o realismo científico.

Há uma preocupação metafísica presente na investigação científica que considera os problemas que se preocupam com o ser do mundo e o seu sentido, desde a Grécia Antiga, como se faz notar pela concepção de animismo e vitalismo em Aristóteles, bem

²⁵ Cf WEINBERG (1992: 234) - a explicação científica pressupõe uma *parte mole*, a explicação simbólica do cientista marcada por factores subjectivos; e a *parte dura*, a explicação operacional que explica a adequação dos resultados com o observado no mundo

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

como na concepção dualista da matéria acima referida com Descartes, e mais tarde com as novas realidades que a descoberta do ADN trazem consigo.

É precisamente pelo caminho que abre portas à manipulação a partir da ciência moderna, que se passa a considerar também a preocupação axiológica ou ética, ou seja, quais as implicações da implementação tecnológica do conhecimento científico no mundo actual.

O cientista enquanto filósofo natural do século XVII, ao qual importa o ser das coisas, e explicá-las com o recurso ao rigor da matemática, transforma-se no homem da ciência do século XIX, ao qual importa o ser e o dever ser das coisas.

Assim, o realismo científico é colocado em causa, na medida em que se passa a considerar que as teorias não reflectem necessariamente o mundo, ou seja, as teorias são instrumentos fáceis que variam consoante o contexto social, cultural e histórico, e a ciência é fortemente uma forma de discussão entre os cientistas.

Esta é a base para o espírito positivista que caracteriza o não-realismo na ciência, isto é, o estado positivista preocupa-se com o *como* dos fenómenos e a sua aplicação e utilidade, despreocupando-se, portanto, com a essência e o *ontos*, na medida em que desconfia do que não pode ser observado.

Com Comte, e mais tarde com Mach²⁶, há uma forte desconfiança e desvalorização do realismo epistemológico e ontológico e uma forte oposição à metafísica, pelo que se crê que não existem substâncias ou essências, o mundo é físico, factual e o conhecimento científico deve advir da experiência pública, partilhável por todos e pouco susceptível de especulação.

Assim, e recuperando a *teoria dos três estados* de Comte²⁷, só é fiável o conhecimento que é dado pela experiência, e a ciência só é válida enquanto uma colecção de factos empíricos, descritivos e consensuais.

É nesta fase que ciência e filosofia se pretendem unidas, pelo que a filosofia positivista subordinava a própria filosofia à ciência, ideia que era natural em Aristóteles, Descartes, mas contudo sem recusar o recurso à metafísica como modo de especulação incontrolado.

Em 1962 surge uma obra intitulada «A Estrutura das Evoluções Científicas», de Thomas Kuhn²⁸, que lança um conjunto de dúvidas acerca do modo de fazer ciência, e

²⁶ ERNST MACH (1838-1916): físico e filósofo austríaco

²⁷ Cf *Teoria dos três estados* de AUGUSTE COMTE (1798-1857): a evolução passa por três estados teóricos diferentes: o teológico, o metafísico e o positivista ou científico, sendo que o último é o apogeu dos dois anteriores in Enciclopédia Larousse (2009:1919)

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

do papel da ciência no mundo, e como oposição à descrição neopositivista da filosofia da ciência, é referida a importância das ciências sociais e humanas na compreensão do modo de produção da ciência.

Para este autor, o desenvolvimento científico ocorre através de descontinuidades e rupturas, a num período de ciência *normal*, sucede uma *crise* que originará uma revolução científica e daí surgirá um novo paradigma e um novo período de ciência *normal*. A ciência não é mais vista como uma agregação e acumulação de conhecimentos, nem como um processo de fazer perguntas, mas antes como um meio de solucionar problemas à luz de um paradigma.

O paradigma transporta consigo um aspecto filosófico, a saber, uma imagem do mundo e as crenças básicas da realidade, bem como um aspecto sociológico porque exprime a estrutura e as relações internas e externas de fazer ciências e, claramente, um aspecto científico na medida em que comporta os problemas já solucionados e os principais exemplos explicados.

É desta forma que tanto é valorizado o estudo do contexto da validade e da justificação, como o contexto da descoberta científica, o mesmo é dizer que se utilizam processos para averiguar a ciência enquanto conhecimento teórico (as leis, as teorias, os princípios), e enquanto realização prática e concreta (o peso das instituições, dos sujeitos, das práticas).

Ao contrário do filósofo natural do século XVII, que constrói aparelhos, trabalha em condições controladas e elabora testemunhos, o cientista do século XX tende para uma crescente especialização, torna-se investigador, trabalha em laboratórios e com pessoas em grande escala, produz simulações e previsões e começa a publicar para um vasto público.

É precisamente no século XX que se opera a distinção entre ciência moderna e ciência pós-moderna, o que procura reflectir a divisão entre ciência e sociedade por um lado, e a relação entre ciência e sociedade e o surgimento da tecnociência por outro.

O mesmo é dito nas palavras de Araújo Jorge: *a clausura em relação a certos problemas sociais começou a ser questionada (...) à medida que as ciências interferem mais profundamente na vida de cada um, a autonomia e a relativa liberdade da*

²⁸ THOMAS KUHN (1922-1996): físico

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

*investigação de uma «ciência normal» começa a ser posta em causa sistematicamente.*²⁹

Após os anos sessenta, a autonomia consagrada à prática científica é relativa e com a figura do empresário intelectual dá-se a influência da sociedade, de outros saberes (nomeadamente a bioética), das regras do mercado, e com o surgimento da tecnociência, o cientista dá lugar ao perito.

Collins³⁰ vem chamar a atenção para o modo com a relação entre a ciência e a sociedade deve mudar, ou seja, a visão tradicional e moderna da ciência deve ser substituída pela ideia do saber específico do perito, numa lógica de aceitação de que os factos da natureza são construções, e de que esses mesmos factos têm por trás razões (um realismo ontológico), mas também interesses (um relativismo ontológico).

Deste modo, a sociedade precisa de compreender o que se passa na ciência, e para tal a ciência precisa de ensinar a sociedade, pelo que o especialista tem que recorrer a áreas sociais para compreender os dramas sociais, e, no geral, tem que se aceitar que existe uma contaminação de ordem social entre o cientista e o mundo, pelos pressupostos que se aceitam quando se pratica ciência na virtualidade de um laboratório.

As relações entre a ciência e a sociedade também são tratadas pelo programa construtivista, e na figura de Latour³¹ através da sua *metáfora d'Ivry*³², compreendemos como a ciência, na actualidade, é marcadamente uma forma de investigação, em que administração, laboratórios e doentes estão interligados, o que implica negociação, transformação e publicidade, numa prática científica arriscada, subjectiva e quente, o que justifica a semelhança da ciência com uma superprodução e o aparecimento de consórcios.

A nossa última referência é Hottois³³, uma vez que é a ele que se atribui o surgimento do conceito tecnociência, tema central neste trabalho, uma vez que defende o acompanhamento simbólico da tecnociência, na tentativa de superar a dicotomia entre a concepção discursiva e teórica da ciência que se preocupa com símbolos e representações, e a tecnologia, enquanto pura operatividade aplicativa.

É pela ênfase dada à explicação operacional, a saber, a busca de funcionalidade e eficácia, e não tanto à explicação simbólica, a saber, a busca de sentido e de

²⁹ JORGE (2001:58)

³⁰ HARRY COLLINS (1943): sociólogo.

³¹ BRUNO LATOUR (1947): filósofo.

³² LATOUR levou a cabo uma estadia num centro de investigação durante dois anos, o Instituto *Salk*.

³³ GILBERT HOTTOIS (1946): filósofo.

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

compreensão, que se aceita a cultura prática, as linguagens de comunicação e os produtos teóricos que a tecnociência movimenta.

Fundamentação Pedagógico-Didática

A presente aula enquadra-se na quarta Unidade programática do Programa de Filosofia «O conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica» e diz respeito ao ponto três, isto é, o desenvolvimento de um «Tema/problema da Cultura Científica e Tecnológica».

O mesmo Programa prescreve que seja feita a escolha de um tema/problema a partir de uma lista elencada no mesmo. No âmbito da lecionação do décimo primeiro ano na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa-Porto, o grupo disciplinar de Filosofia optou pelo tema/problema «Ciência, Poder e Riscos».

Tal escolha prende-se, entre outros motivos científicos e pedagógicos, com a prossecução do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, que solicite a cooperação com a parceria estabelecida na Escola com um projeto de Ciência, a saber, «O Lugar da Ciência». O projeto é uma estrutura escolar vocacionada para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a Ciência e a Tecnologia e nessa medida encontra-se em estreita relação com as temáticas específicas definidas.

A necessidade de constituir temáticas específicas a partir do tema/problema geral permite, entre outros aspetos, diversificar a amplitude e complexidade de áreas científicas que se prendem com as possibilidades e os limites da atividade e investigação científicas.

As temáticas específicas constituídas são as seguintes: o impacto da Bioética na racionalidade científica; a Clonagem e as suas implicações éticas; a Eutanásia e as suas implicações éticas; e o impacto da Sociedade de Informação na construção do conhecimento.

É no contexto desta escolha de temáticas específicas que consideramos pertinente a correlação que se pode estabelecer com conteúdos anteriormente lecionados, no âmbito da disciplina de Filosofia, bem como com conteúdos lecionados no âmbito de outras disciplinas da área de estudo científica da turma do décimo primeiro ano. Assim, a problematização e reflexão acerca das questões éticas das práticas de eutanásia, clonagem, manipulação genética, entre outras formas de ciência e tecnologia, permitem mobilizar, para um novo contexto, a abordagem filosófica no âmbito da ética e da

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

moral, na sua dimensão social (nomeadamente ao nível das instituições), e na sua dimensão pessoal (nomeadamente acerca da noção de “pessoa”) lecionadas no décimo ano de escolaridade. Também no âmbito do estudo da Argumentação, no que diz respeito à sua relação com a Democracia, com a Verdade e com a Filosofia, salientamos o estudo da Retórica e dos principais discursos argumentativos (nomeadamente o discurso publicitário e o discurso/propaganda políticos) na forte influência que constituem enquanto transmissores e difusores de informação.

Note-se ainda acerca da constituição das temáticas específicas que estas estão formuladas enquanto problemáticas especificamente filosóficas, isto é, do ponto de vista da dimensão filosófica e mais especificamente no âmbito da análise epistemológica, importa refletir acerca de “problemas constitutivos do ato de filosofar” (como refere o Programa na página 10). O mesmo se prende com a ideia de que os conteúdos programáticos são tidos como temas, e, acima de tudo, são-no na construção e desenvolvimento de competências que procurem dar respostas a problemas, logo, são tidos como temas-problemas. Tais temas-problemas devem conduzir à discussão das ideias presentes nas teses e argumentos dados a conhecer pelos filósofos, e não tanto no conhecimento (necessário) do estudo das ideias dos filósofos, na sua contextualização histórico-cultural. O Programa assume, nas suas diversas unidades, uma clara dimensão problematizadora dos temas ou conteúdos que o constituem; é no entanto apenas nestas Unidades Finais, que constatamos a *problematologia* de modo mais explícito.

Assim, o ponto programático final da quarta Unidade programática surge no culminar da investigação epistemológica que permite a consolidação de conhecimentos filosóficos no que diz respeito à reflexão de problemáticas científicas.

De facto, quanto aos “Temas/Problemas da cultura científica”, as competências e atividades sugeridas pelo Programa para o final do décimo primeiro ano de escolaridade são consentâneas com os “Critérios de Referência para Avaliação Sumativa” no que diz respeito ao que os alunos e alunas deverão ser capazes de realizar, nomeadamente, “recolher informação”, clarificar conceptualmente, “analisar textos de carácter argumentativo”, “compor textos de carácter argumentativo”, “redigir um pequeno trabalho monográfico acerca de um problema filosófico”, entre outros. Consideramos que este seja o contexto que motiva a sugestão didática da realização de um trabalho escrito ou de uma composição filosófica como produtos finais da abordagem aos Temas/Problemas referidos.

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

Salvaguardamos ainda que, apesar de tal trabalho acontecer no último período letivo do décimo primeiro ano, e como saliente Aires de Almeida, a gestão autónoma da organização dos conteúdos não obriga a que os “problemas filosóficos de carácter mais geral e abstracto” fiquem para o final, “altura em que os estudantes já se encontram melhor preparados para a sua discussão”.³⁴

É todavia neste contexto que destacamos e justificamos os principais objetivos e competências a desenvolver, bem como a metodologia e estrutura de trabalho que consideramos mais adequada para a leção deste tema-problema.

No respeito ao cumprimento dos objetivos gerais para o final do décimo primeiro ano, bem como das sugestões para a organização do trabalho prescritas pelo Programa de Filosofia, acatamos a proposta de realização de um trabalho escrito de desenvolvimento de um problema específico, baseado em pesquisa documental. Consideramos, para além disso, a sua realização em grupo; bem como, a sua exposição temática sob a forma de construção de um cartaz como o objetivo geral de divulgar à comunidade educativa uma síntese do trabalho desenvolvido.

As atividades e os exercícios contemplados nas técnicas de grupo são uma peça fundamental e indispensável no ensino e aprendizagem de qualquer disciplina a lecionar, pelo que promovem a participação ativa de todos, alunos e professores, no sentido de questionar, problematizar, analisar e reflectir acerca da (s) temática (s) em questão.

Apesar do aparente carácter instrumental das técnicas, que auxiliam na comunicação, na participação e na tomada de decisões, ainda assim, é um modo de dar voz aos alunos para se expressarem autonomamente, de tomarem consciência dos problemas de análise e compreensão, bem como do professor obter retro informação acerca do alcance (ou não) dos seus objetivos de leção.

É justamente a clareza e o rigor na definição dos objetivos e das competências a desenvolver que o professor pretende, que condicionará o sucesso da escolha das técnicas de grupo e facilitará ou dificultará a execução das atividades inscritas.

Tivemos, uma vez mais, em linha de conta os principais objetivos gerais e as principais competências sugeridas pelo Programa para a organização deste trabalho (cf. Página 34 do Programa de Filosofia), e da configuração deste tema/problema na sua ramificação em diversos temas/problemas específicos, foram considerados objetivos gerais e

³⁴ ALMEIDA, Aires de, in MURCHO, Desidério, *Renovar o Ensino da Filosofia*, Centro para o Ensino da Filosofia, Sociedade Portuguesa de Filosofia, Lisboa, Gradiva, 2003, p.68

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

específicos, e competências específicas (ou especificamente filosóficas) e transversais (ou comuns em termos de interdisciplinaridade).

Assim, consideramos que, de modo geral, os alunos e alunas têm como objetivos: «reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar»; «reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa»; «desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais». Consideramos a generalidade de tais objetivos, na medida em que estão presentes em todas as tarefas levadas a cabo no ensino e aprendizagem de Filosofia, mas também em todos os trabalhos de investigação desenvolvidos.

De modo mais específico, consideramos, à luz dos níveis cognitivos taxinómicos, que se atinga o «reconhecimento da ciência como um *construto* humano, do seu valor relativo e da necessidade de revisão (filosófica/ epistemológica) constante dos seus pressupostos» através da mobilização dos conhecimentos adquiridos nos anteriores pontos programáticos referentes ao estudo do Estatuto do Conhecimento Científico.

Pretende-se ainda levar à compreensão da dimensão ética de alguns problemas levantados pela investigação científica, bem como das possibilidades inerentes ao seu processo, promovendo para tal a «reflexão filosófica ao serviço de uma co-responsabilização na construção e utilização da ciência», e sensibilizando para «os aspectos nocivos provenientes do progresso da ciência e para outros riscos que dele podem derivar».

É nossa crença que os objetivos quando atingidos refletem os conhecimentos, atitudes e procedimentos adquiridos pelos alunos e alunas resultantes das aprendizagens dos conteúdos, mas que, diferentemente, as competências constituem a capacidade de mobilização, seleção e integração desses mesmos conteúdos perante uma determinada questão ou problema. Diferentemente do que o aluno sabe sobre determinado conteúdo, importa-nos, com o desenvolvimento do trabalho aqui proposto, saber o que o aluno será capaz de fazer com os saberes que possui, problematizando, conceptualizando e argumentando uma problemática na sua dimensão filosófica.

É por isso nossa crença, também, que parte da autonomia individual do aluno em relação ao uso do seu saber acontecerá nas três operações essenciais a uma aprendizagem dinâmica em filosofia, e aqui especificamente, em epistemologia, tais como a problematização através do «reconhecimento que os problemas são constitutivos e originários do ato de filosofar»; a argumentação «desenvolvendo atividades de análise

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

e confronto de argumentos»; e a conceptualização «identificando os termos ou conceitos nucleares, explicitando o seu significado e as suas articulações».

Como considera António Paulo Costa não há uma avaliação da aprendizagem de conteúdos, e aqui salientamos a dimensão filosófica da construção e racionalidade científicas, que não consista numa avaliação de aquisições de competências, motivo pelo qual o presente ponto programático pela sua explícita configuração problematizadora dá a oportunidade de configurar novas questões e contextos.

Por fim, e na ótica de Jean-Marie De Ketele, a abordagem por competências contribui para a aprendizagem pelo sentido e eficiência que dá, pela base e inter-relação que estabelece entre saberes, e acima de tudo, no ensino e aprendizagem de filosofia, e não caindo numa lógica utilitarista do saber, pelas ferramentas intelectuais e socioafetivas necessárias a um exercício consciente e crítico.

Em suma, uma das críticas mais mencionadas à construção e formulação dos Temas/Problemas/Conteúdos é o modo como não designam, explicitamente, problemas especificamente filosóficos, o que seria benéfico para o ensino e aprendizagem de Filosofia, na medida em que, como afirma João Boavida, “um problema tomado como ponto de partida pode funcionar como iniciação às problemáticas específicas de várias áreas filosóficas, permitindo a compreensão de cada uma das especificidades e a entrada em alguns dos seus problemas essenciais.”³⁵

³⁵ BOAVIDA, João, *Educação Filosófica-Sete Ensaio*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Março, 2010, p.193

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

Bibliografia da Planificação

Programa do Ministério da Educação para a disciplina de Filosofia disponível em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/filosofia_10_11.pdf, acessado em 30 de abril de 2012

REY, Bernard, *As Competências Transversais em Questão*, Porto Alegre, Artmed, 2002

RUSSELL, Bertrand, *O Impacto da Ciência na Sociedade*, Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1952

SANTOS, Boaventura Sousa de, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, ed. Afrontamento, 1995

-----, *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto, ed. Afrontamento, 1987

SINGER, Peter, *Ética Prática*, Lisboa, ed. Gradiva, 1992

-----, *Escritos sobre uma Vida Ética*, Lisboa, ed. Publicações Dom Quixote, 2000

WEINBERG, Steven., *Sonhos de uma Teoria Final*, Lisboa, Gradiva, 1992

ZABALZA, Miguel A., *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*- 6ª ed., Porto, Edições Asa, 2001

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

Grelha de observação/avaliação nos domínios cognitivo e de atitudes e valores

Alunos 11º	Expressão			Tratamento da informação			Competência cognitiva				Avaliação
	Exprime-se de forma clara	Exprime-se com correção linguística	Utiliza o vocabulário específico da disciplina	Recolhe informação	Seleciona informação	Organiza informação	Reproduz informação	Descreve/ Explica informação	Fundamenta/ Relaciona informação	Aplica a informação a novas situações	TOTAL

Anexo III – Planificação e Fundamentação da proposta de prática docente

Alunos 11º	Responsabilidade / Empenhamento				Autonomia			Comunidade	Avaliação
	Cumpra as regras estabelecidas	Respeita o trabalho dos outros	Está atento às orientações dadas	Realiza as tarefas propostas	Autodisciplina-se	Tenta ultrapassar as dificuldades encontradas	Preocupa-se com a qualidade do seu trabalho	Preocupa-se com o clima de turma propício à aprendizagem	

Avaliação (de acordo com critérios do grupo disciplinar de Filosofia)

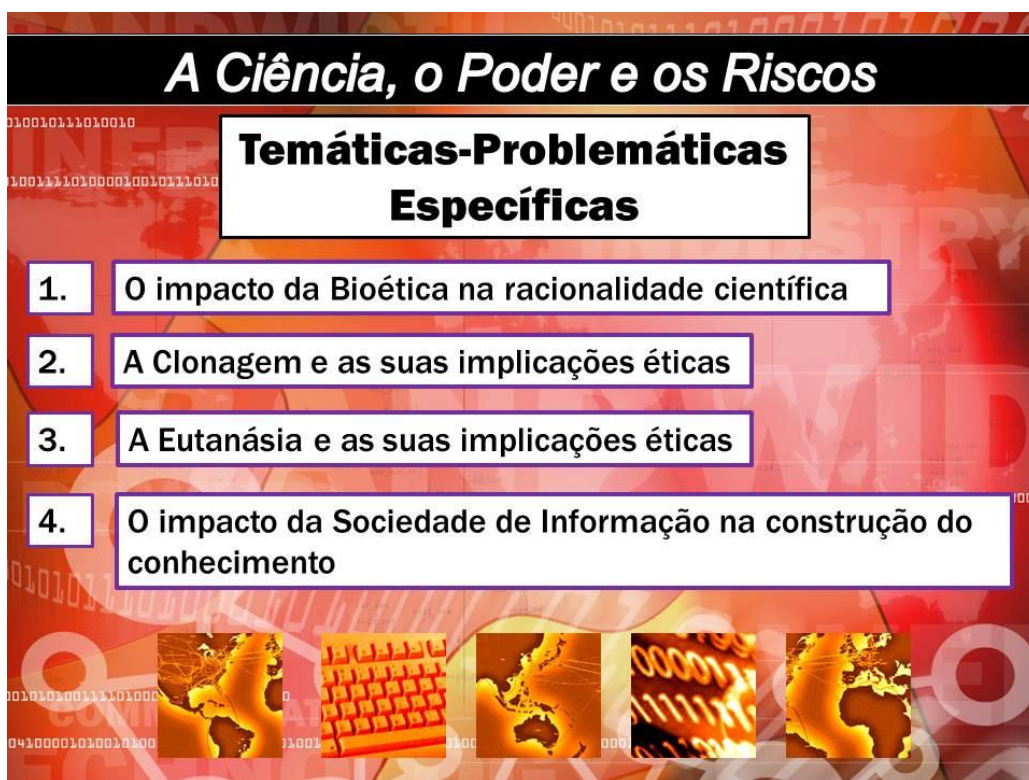
Não Satisfaz – NS; Satisfaz Pouco – SP; Satisfaz – S; Satisfaz Mais – S+; Satisfaz Bastante – SB

Diapositivos em power point:

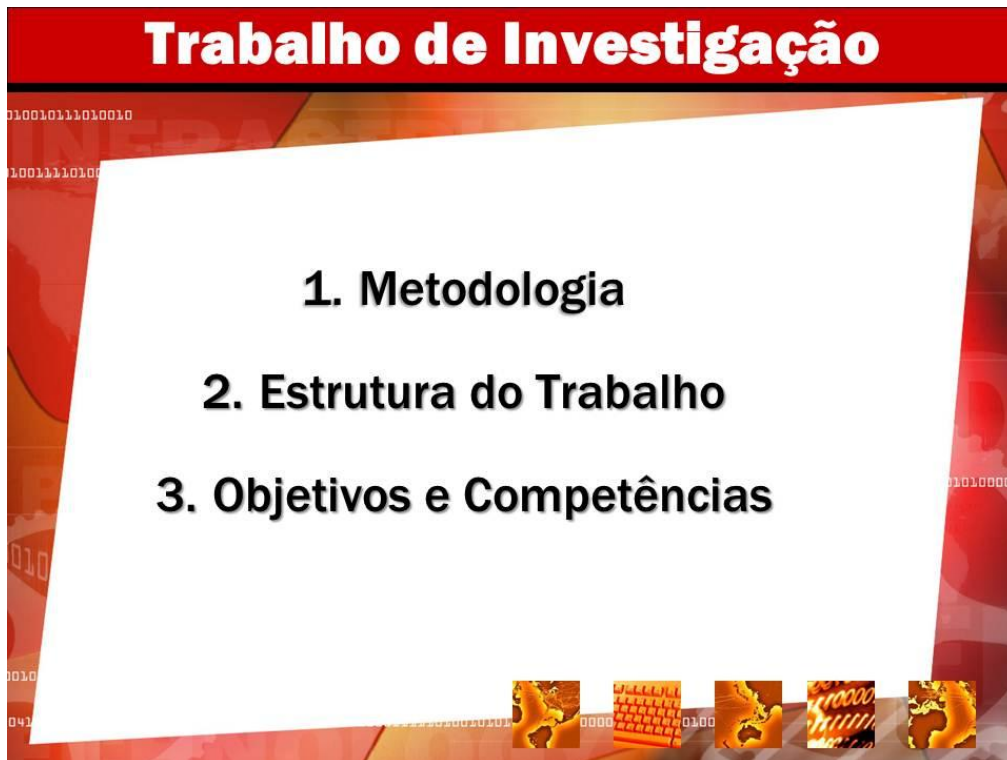
Diapositivo 1



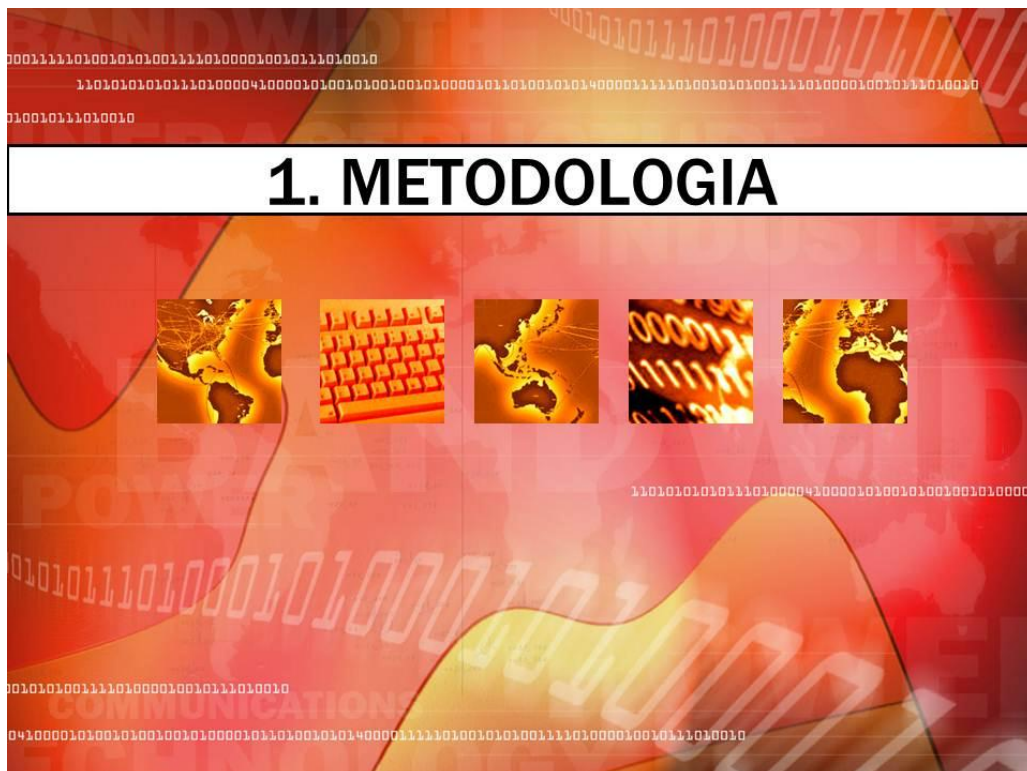
Diapositivo 2



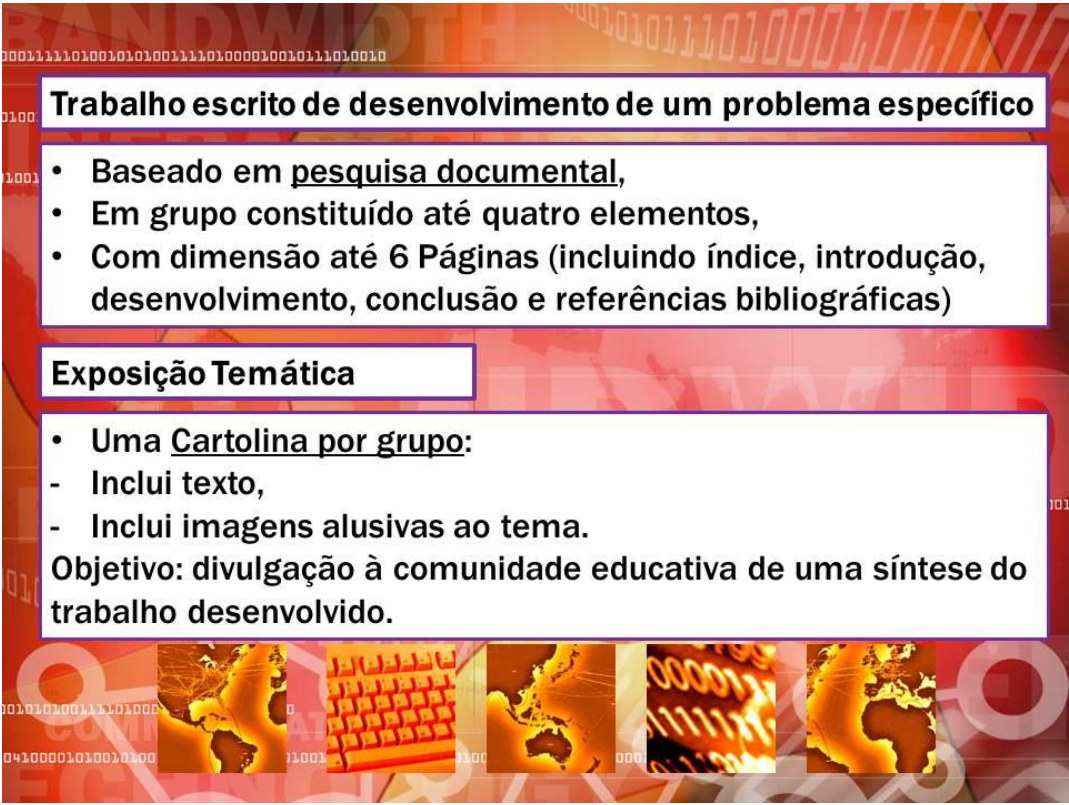
Diapositivo 3



Diapositivo 4



Diapositivo 5




Trabalho escrito de desenvolvimento de um problema específico

- Baseado em pesquisa documental,
- Em grupo constituído até quatro elementos,
- Com dimensão até 6 Páginas (incluindo índice, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas)

Exposição Temática

- Uma Cartolina por grupo:
 - Inclui texto,
 - Inclui imagens alusivas ao tema.

Objetivo: divulgação à comunidade educativa de uma síntese do trabalho desenvolvido.



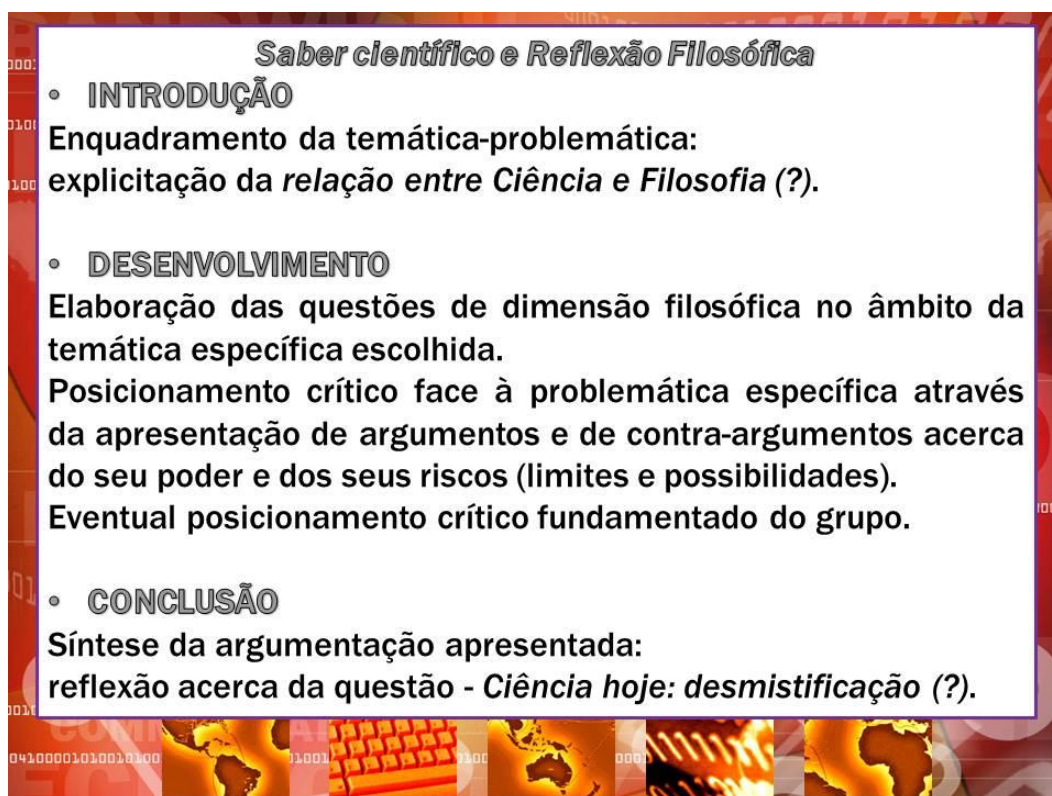
Diapositivo 6



2. ESTRUTURA DO TRABALHO



Diapositivo 7



Saber científico e Reflexão Filosófica

- **INTRODUÇÃO**
Enquadramento da temática-problemática:
explicitação da *relação entre Ciência e Filosofia (?)*.
- **DESENVOLVIMENTO**
Elaboração das questões de dimensão filosófica no âmbito da temática específica escolhida.
Posicionamento crítico face à problemática específica através da apresentação de argumentos e de contra-argumentos acerca do seu poder e dos seus riscos (limites e possibilidades).
Eventual posicionamento crítico fundamentado do grupo.
- **CONCLUSÃO**
Síntese da argumentação apresentada:
reflexão acerca da questão - *Ciência hoje: desmistificação (?)*.

Diapositivo 8



3. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

Diapositivo 9

Objetivos

GERAIS

- Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão **interdisciplinar**;
- Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e **argumentativa**;
- Desenvolver atitudes de **curiosidade, honestidade e rigor** intelectuais.

ESPECÍFICOS

- Sensibilizar para os **aspectos nocivos** provenientes do progresso da ciência e para outros riscos que dele podem derivar;
- Compreender que a investigação científica levanta **questões legais e éticas**;
- Compreender a dupla vertente do poder da ciência: os **limites e possibilidades** da capacidade de alterar a relação entre o Homem e a natureza;
- Promover a reflexão filosófica ao serviço de uma **co-responsabilização** na construção e utilização da ciência;
- Reconhecer a ciência como um **construto humano** fundamentado pelas razões e interesses do Homem;
- Reconhecer o **valor relativo** da ciência e a necessidade de **revisão (filosófica/epistemológica)** constante dos seus pressupostos;

Diapositivo 10

Competências

ESPECÍFICAS

- Reconhecer que os **problemas** são constitutivos e originários do ato de filosofar;
- Desenvolver atividades de análise e confronto de **argumentos**;
- Analisar a **conceptualidade** sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares, explicitando o seu significado e as suas articulações.

TRANSVERSAIS

- Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das **fontes de informação**;
- **Compor textos** de carácter argumentativo, no modo de dissertação;
- Desenvolver **práticas de exposição**, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias.

Diapositivo 11

Bibliografia Geral

- CARRILHO, M^a Manuel (coord.), *Epistemologia: Posições e Críticas*, Fundação Calouste Gulbenkian
- CHIROLLET, Jean-Claude, *Sociedade da Informação e Filosofia*, ed. Instituto Piaget
- ECHEVERRÍA, Javier, *Introdução à Metodologia da Ciência*, ed. Almedina
- GIL, Fernando, (coord.) *A Ciência Tal Qual se Faz*, ed. João Sá da Costa
- HOTTOIS, Gilbert, *O Paradigma Bioético*, ed. Salamandra
- JORGE, M^a Manuel Araújo, *As Ciências e Nós*, ed. Instituto Piaget
- LÉVY, Pierre, *Cibercultura*, Editora 24
- MORIN, Edgar, *Ciência com Consciência*, ed. Publicações Europa-América
- POSTMAN, Neil, *Tecnopolia-Quando a Cultura se rende à Tecnologia*, Difusão Cultural
- RUSSELL, Bertrand, *O Impacto da Ciência na Sociedade*, ed. Zahar
- SANTOS, Boaventura Sousa de, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, ed. Afrontamento
- —————, *Um Discurso sobre as Ciências*, ed. Afrontamento
- SINGER, Peter, *Ética Prática*, ed. Gradiva
- —————, *Escritos sobre uma Vida Ética*, ed. Publicações Dom Quixote



Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente

Sugestão de sítios na Internet de divulgação científica acerca das problemáticas:

LISTA DE SÍTIOS RECOMENDADOS	
<i>A ciência, o poder e os riscos – 11º Ano</i>	
Assunto/ tema	Endereço
A incerteza em ciência , o valor da dúvida. Um olhar sobre a construção do conhecimento científico e para o seu produto enquanto detentor de potencialidades e merecedor de olhar atento relativamente ao seu uso.	http://www.filedu.com/rfeynmanincertezaemciencia.html “Filosofia e Educação” artigo de Richard P. Feynman, <i>O Significado de Tudo</i> , Gradiva, Lisboa, 2001, pp. 11-37.
Declaração sobre a ciência e a utilização do conhecimento científico” – texto da Conferência Mundial sobre “Ciência para o Século XXI: Um Novo Compromisso”, realizada em Budapeste, na Hungria, de 26 de Junho a 1 de Julho de 1999.	http://www.unesco.pt/cgi-bin/ciencia/docs/cie_doc.php?idd=26 Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)
Breve informação acerca do que é a Bioética .	http://afilosofia.no.sapo.pt/10nprobleticosBio.htm Página “A Filosofia no Sapo” da responsabilidade de Carlos Fontes.
Relatório do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida sobre a Clonagem Humana resultante de um Conselho em Abril de 2006.	http://www.scribd.com/doc/28933235/Relatorio-Clonagem-Humana-48-CNECV-06 Documento em <i>Scribd</i> sobre a Clonagem Humana.
Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos proferida pela UNESCO de outubro de 2005.	http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf Documento em <i>pdf</i> da página da Unesco.
Página-menu com diversas entradas acerca de Filosofia das Ciências constantes da Revista de Filosofia “Crítica na Rede”.	http://criticanarede.com/ciencia.html Página “Crítica na Rede” da autoria de Desidério Murcho.
Agência para a Sociedade do Conhecimento : página com principais directrizes sobre este Instituto português.	http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=section&id=32&Itemid=360 Página oficial da UMIC.
Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação : página com principais directrizes sobre esta Associação portuguesa.	http://www.apdsi.pt/index.php/portugues/menu-secundario/menu-principal/apdsi Página oficial da APSDI.
Artigo online de Neil POSTMAN : <i>Five Things we need to know about technological change</i>	http://www.mat.upm.es/~jcm/neil-postman--five-things.html

Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente

Sugestão de livros de divulgação científica acerca das problemáticas:

SUGESTÃO DE LIVROS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA


A ciência, o poder e os riscos – 11º Ano

- DAWKINS, Richard, *O Relojoeiro Cego*, Edições 70
- HAWKING, Stephen, *O Fim da Física*, ed. Gradiva
- GOODFIELD, June, *Um Mundo Imaginado*, ed. Gradiva
- REEVES, Hubert, *Malicorne-Reflexões de um Observador da Natureza*, ed. Gradiva
- SIMÕES, Sebastião Formosinho, *Nos Bastidores da Ciência*, ed. Gradiva
- _____, *O Imprimatur da Ciência*, ed. Gradiva

Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente


Sugestão de filmes de cultura científica acerca das problemáticas:

1



JAMES CAMERON'S
AVATAR
THE NA'VI QUEST
BASED ON THE NEW MOVIE!

AVATAR



REALIZADOR:
JAMES CAMERON
2009
Bioética

"Avatar" é a história de um ex-Marine que se vê envolvido em hostilidades num planeta desconhecido, habitado por *aliens* com exóticas formas de vida. Como ele é "Avatar", uma mente humana num corpo de *alien*, encontra-se dividido entre dois mundos, numa desesperada luta pela sobrevivência.

2.



FROM THE DIRECTOR OF 'THE NOTEBOOK'
cameron diaz
abigail breslin
my sister's keeper
alec baldwin jason patric sofia vassilieva and joan cusack
Based on the best-selling novel
june 26

PARA A MINHA IRMÃ



REALIZADOR:
NICK CASSAVETES
2009
Bioética

A vida do casal Fitzgerald muda drasticamente quando descobrem que a filha de dois anos, Kate, tem leucemia. A única esperança é conceberem outra criança, especificamente destinada a salvar a vida da irmã. Esta solução levanta questões éticas para alguns, mas para o casal não há escolha. E o resultado é Anna. A vida de Kate depende de Anna mas esta, agora com 11 anos, decide dizer "não". De forma a obter emancipação médica, ela contrata o seu próprio advogado, iniciando um processo judicial que divide a família e que poderá deixar o futuro de Kate nas mãos do destino...

Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente

3.

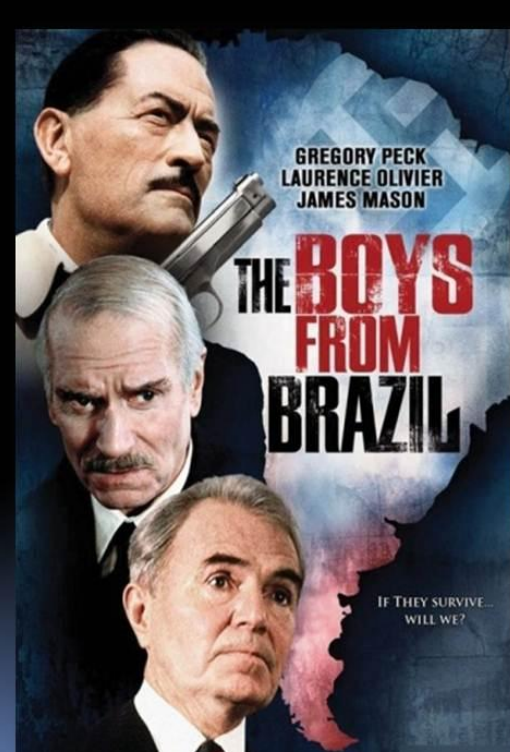


GATTACA

REALIZADOR: Andrew Niccol 1997 Bioética
--

Gattaca faz uma narrativa sobre um futuro possível onde o destino de todo o ser humano depende de seu código genético. A narrativa tem como centro da análise a vitória de Vincent - personagem desempenhada por Ethan Hawke - sobre a estrutura social dominante e a forma como este personagem consegue ludibriar todo um sistema baseado na estrutura de estratificação social-biológica.

4.



OS MENINOS DO BRASIL

REALIZADOR: Franklin Schaffner 1978 Clonagem

O ensandecido médico Joseph Mengele (Gregory Peck), que fez milhares de experiências genéticas com judeus (inclusive crianças), vive no Paraguai e planeja o nascimento do 4º Reich. Para obter tal objetivo, faz 94 clones de Hitler quando ele era um garoto. Mas isto não basta, pois diversas variáveis necessitam serem criadas para traçar o perfil psicológico de Hitler. Entretanto Ezra Lieberman (Laurence Olivier), um judeu que é um caçador de nazistas, descobre a trama e tenta impedir que tal plano se concretize.

5.



MAR ADENTRO



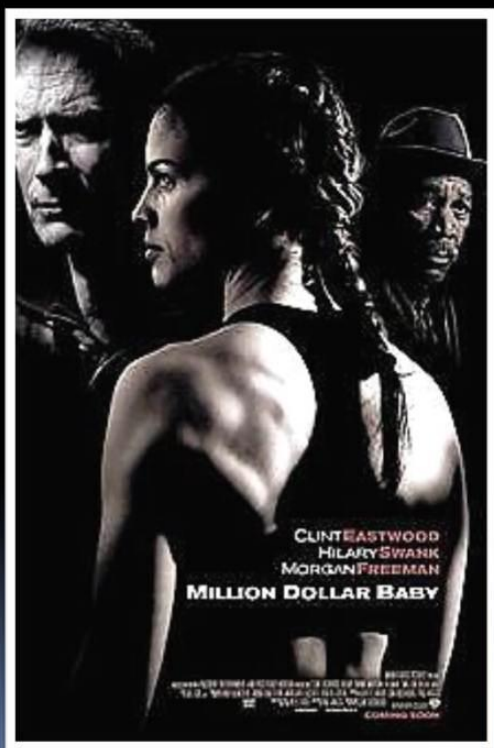
REALIZADOR:
Alejandro Amenábar

2004

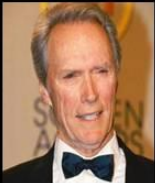
Eutanásia

Ramón (Javier Bardem) é um tetraplégico que está preso a uma cama há trinta anos. A sua única janela para o mundo é a do seu quarto, perto do mar, mar em que tanto viajou mas também onde teve o acidente que lhe roubou a juventude e a vida. Desde então que Ramón luta pelo direito a pôr termo à vida dignamente, luta pelo direito à eutanásia. A chegada de duas mulheres à sua vida alterará a sua existência: Julia é uma advogada que está disposta a apoiar a sua luta a favor da eutanásia, Rosa, uma vizinha que não desiste enquanto não o convencer que viver vale a pena.

6.



SONHOS VENCIDOS



REALIZADOR:
Clint Eastwood

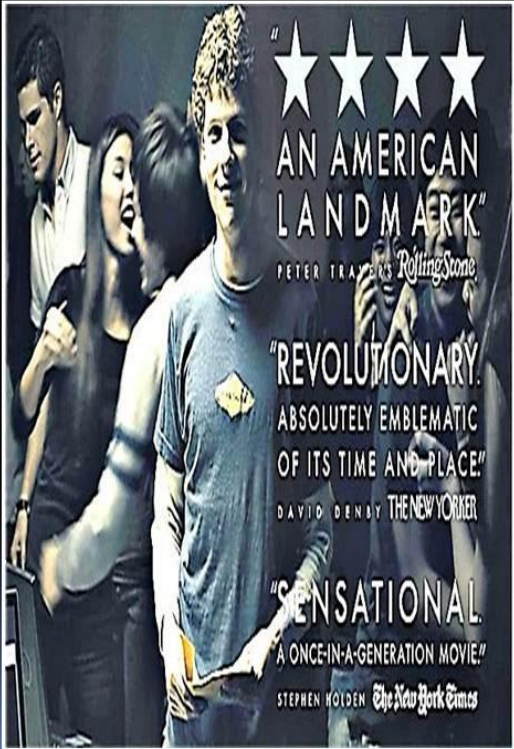
2004

Eutanásia

Frankie Dunn (Clint Eastwood), sempre treinou e geriu as carreiras dos melhores boxeiras e passou a vida no ringue de boxe. A mais importante de todas as lições que ensina a quem treina, é aquela que aplica na sua vida: "protege-te a ti mesmo!". A certa surge surge no ginásio de Frankie Maggie Fitzgerald (Hilary Swank) que sempre teve pouco da vida, mas que ao contrário de muitos, sabe bem o que quer e tem a determinação necessária para o alcançar. O ambos não sabem é que terão de enfrentar um desafio que irá exigir mais coragem e alma do que podem imaginar...

Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente

7.



A REDE SOCIAL



REALIZADOR: David Fincher 2011
Sociedade de Informação

Certa noite no ano de 2003, o génio da programação e aluno de Harvard, Mark Zuckerberg, senta-se ao computador e começa a trabalhar numa nova ideia. Aquilo que inicialmente era apenas uma mistura de programação e *blogging*, cedo se tornou numa rede social à escala mundial, que revolucionou a forma de comunicar...

8.



FAHRENHEIT 451



REALIZADOR: François Truffaut 1966
Sociedade de Informação

A história passa-se num futuro não muito distante, onde uma sociedade totalitária é controlada pela "Família". As pessoas que vivem nesta sociedade são educadas a desempenharem certas funções sociais, sem se questionarem muito sobre o que estão de facto a realizar. O sucesso deste estado de obediência e paz social deve-se, especialmente, ao cuidado com a educação. Nas escolas, as crianças aprendem a não-ler e que os livros são para se queimar.

Anexo IV – Materiais utilizados na proposta de prática docente

Texto de apoio “a ciência não é neutra” in Maia, N. F., *A Ciência por Dentro*, Petrópolis, ed. vozes, 1998, pp.128.129 (adaptado)

“A Ciência não é neutra”

Não se pode ingenuamente acreditar que a ciência, como um conjunto de conhecimentos (ciência-disciplina) e de atividades (ciência-processo), seja algo de independente do meio social, alheio a influências estranhas e neutro em relação às várias disputas que envolvem a sociedade. Analisada por qualquer um destes dois ângulos, a ciência representa um corpo de doutrinas gerado ou em geração num meio social específico e, obviamente, sofrendo as influências dos fatores que compõem a cultura de que faz parte. Produto da sociedade, influi nela e dela sofre as influências.

A crescente internacionalização da ciência torna-a, em geral, cada vez menos sujeita a indiferenciações nacionais, mas jamais a liberta dos condicionamentos gerados por fatores ligados a sistemas políticos, níveis económicos, pressões sociais, religiosas, etc.

(...) A tecnologia nuclear (com ou sem maiores preocupações bélicas), a astronáutica e seu ramo biológico - a cosmogenética ou genética espacial, as investigações de ponta sobre o vírus da Sida, etc. só podem ser realizados nas regiões onde haja material a investigar. (...)

Há quem defenda a tese da neutralidade da ciência, achando que o bom ou mau uso que dela se faz depende de decisões de não-cientistas (políticos, militares, empresários, etc.) que se apropriam de seus resultados e os aplicam de acordo com seus interesses.

Não se pode negar, no entanto, que há uma parte da ciência que se encontra ao serviço de não-cientistas, com objetivos pré-estabelecidos de lucro, dominação e guerra. Os cientistas que executam essa ciência programada colocam-na deliberadamente ao serviço de outra instância decisória, revelando que essa ciência não possui a inocência e a pureza que alguns nela querem ver.

MAIA, Newton Freire, *A Ciência por Dentro*, ed. Vozes, pp.128-129 (adaptado)